

أساليب وطرق تدريس المواد الاجتماعية

أعده بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج

د.بلقيس بنت إسماعيل داغستاني



أساليب وطرق تدريس المواد الاجتماعية
للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض ١٤٣٢هـ / ٢٠١١م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:

مكتب التربية العربي لدول الخليج

أساليب وطرق تدريس المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج/مكتب التربية العربي لدول الخليج -الرياض ١٤٣٢هـ.

١٦٦ ص، ١٧×٢٤ سم

ردمك: ٧ -٤٠٧- ١٥- ٩٩٦٠- ٩٧٨-

١ -العلوم الاجتماعية   أ. العنوان

ديوي ٣٠٠   ١٤٣٢/٣٥٦٤

رقم الإيداع: ١٤٣٢/٣٥٦٤

ردمك: ٧ -٤٠٧- ١٥- ٩٩٦٠- ٩٧٨-

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ – فاكس ٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم


mohamed khatab

أعد هذا الكتاب بتكليف من

مكتب التربية العربي لدول الخليج

رئيس الفريق

أ.د. ضيف الله بن عواض حمود الثبيتي

كلية التربية بجامعة أم القرى

أعضاء الفريق

أ.د. حسن بن عايل أحمد يحيى
كلية المعلمين بمحافظة جدّة

د. سعد بن سعيد أحمد الغامدي
كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى

د. أحمد بن يحيى أحمد الغامدي
كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى

المحتويـــات

تقديم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى العمل على تنسيق تطوير عمليات التعليم والتعلّم واستكمالها، وإظهار شخصية المنطقة العربية الإسلامية وتدعيم وحدة شعوبها، ووضع خطط التربية والتعليم على أسس علمية تواكب التطورات المعاصرة.

ولأهمية التربية من حيث إسهامها الفاعل في بناء شخصيات الأجيال لتحمل المسؤوليات على مستوى الأسرة والمجتمع في شتى المجالات، ولما للمواد الاجتماعية التي تقدم للمتعلم في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي من دور ملحوظ حيث إنها تسهم بطبيعتها في تزويده بالمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والقيم، والاتجاهات، والمهارات الاجتماعية الأساسية لبناء شخصيته.

ولأن للتدريس طرق وأساليب واستراتيجيات متنوعة تراكمت عبر العصور بناءً على نتائج البحث العلمي في هذا المجال، وتأخذ طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية التي تفعل دور المتعلم أهمية خاصة؛ لكونها تساعد في تحقيق أهداف تدريس هذه المواد بدرجة أفضل، وتعتمد على مدى ما يبذله المعلم من جهد في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وهذا لا يعتمد فقط على ما يمتلكه المعلم من كفايات تدريسية، وإنما يعتمد بالإضافة إلى ذلك على قناعته واستعداده لتحمل أعباء التخطيط والتنفيذ والمتابعة لطرق وأساليب واستراتيجيات التدريس التي تفعل دور المتعلم، فهي تتطلب بذل جهد كبير من قبل المعلم؛ لكونها لا تلقن المعرفة الموجودة في الكتاب المدرسي وإنما تجعل المتعلم يتفاعل مع هذه المعرفة.

فقد أخذ مكتب التربية على عاتقه إصدار دراسة عن : "أساليب وطرق تدريس المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب

التربية العربي لدول الخليج "، وأدرجها ضمن برامجه، وكلف فريق عمل متميز من جامعة أم القرى بإعدادها.

وتهدف الدراسة إلى إيجاد طرق وأساليب لتدريس المواد الاجتماعية وتصميم استراتيجيات ونماذج تعتمد على تفعيل دور الطالب في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وإنني إذ أقدم هذه الدراسة لآمل أن يستفيد منها المعلمون والمسؤولون ومتخذو القرار في الدول الأعضاء، وأنوه بالجهد الكبير الذي بذله فريق العمل وعلى رأسه الأستاذ الدكتور ضيف الله بن عواض حمود الثبيتي ، آملاً أن يضيف هذا الكتاب جديداً إلى الساحة التربوية والمكتبة العربية.

والله الموفق،،،

د. علي بن عبد الخالق القرني

المدير العام



الفصـــل الأول
الإطـــــار العـــــام

ابيض

الإطار العام

مقدمة

يكتسب التعليم العام أهميته من كونه يهدف إلى بناء شخصية متكاملة للطالب، وتسهم المرحلة الابتدائية بنصيب وافر في هذا المجال؛ لكونها تقدم للطالب أسس المعرفة التي تجعله قادراً على مواصلة تعليمه اللاحق بقوة ونجاح، وتساعد المواد الاجتماعية بما لها من طبيعة اجتماعية في إكساب الطالب كثيراً من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، ويعتمد نجاح تدريس المواد الاجتماعية في تحقيقها أهدافها على طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، وتشير الدراسات إلى أن كثيراً من المعلمين يستخدمون طرق التدريس التقليدية، حيث أشارت نتائج دراسة الثبيتي (١٩٩٤م) إلى أن نسبة كبيرة من معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة خططوا لاستخدام الطريقة الإلقائية. ومما يؤخذ على طرق التدريس التقليدية أنها لا تساعد على تحقيق أهداف التدريس؛ لكونها تركز على الحفظ والاستظهار، وتهمل دور الطالب في العملية التعليمية ما حدا بالمختصين إلى الاهتمام بتحسين هذه الطرق واستخدام طرق تدريس حديثة ترتكز على تفعيل دور المتعلم في العملية التدريسية ووضع استراتيجيات محددة حسب نوع ومستوى الجانب التربوي المقصود تدريسه في المواد الاجتماعية، وبالتالي تحديد النماذج التي تخدم الاستراتيجيات المحددة. وتعتمد النماذج على طرق وأساليب التدريس ما جعلهم يطلقون على أحد النماذج النموذج الاستقرائي نسبة إلى أسلوب الاستقراء النابع من الطريقة الاستنباطية. فالنماذج (الأُطر) تتصف بالإجرائية الواضحة التي تفعل دور المتعلم في العملية التعليمية ما يجعله يقبل على التعليم، وبالتالي تزيد حصيلته العلمية مقارنة بتحصيله العلمي عندما يستخدم المعلم طرق التدريس التقليدية، فقد أوضحت نتائج دراسة المولد (١٤٢٢هـ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم الجغرافية وفق نموذج مريل وتينسون Merill and Tennyson والمجموعة الضابطة التي درست الموضوع ذاته بالطريقة التقليدية في مستوى التذكر والفهم والتطبيق مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن طرق وأساليب التدريس التي تعتمد على تفعيل دور المتعلم تزيد في مستوى تحصيله .

أهداف الدراسة

تتنوع الموضوعات والمعارف والخبرات التي تحتويها المواد الاجتماعية بصفة عامة وهو أمر نابع من طبيعة هذه المواد وينطبق على ما يقدم منها في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، وهذا يتطلب من معلم هذه الحلقة أن يستخدم طرقا وأساليب وإستراتيجيات ونماذج تدريس متنوعة تناسب طبيعة المعرفة التي تقدم للطالب حسب خصائص نموه، ومستوى المعرفة المقدمة له ، وأهداف المرحلة، والمواد الاجتماعية.. بها، ويؤكد مريل وقودمان (Merrill and Goodman, 1972. p iii) "أن كلاً من الخبرة والدراسة تشيران إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المختلفة صالحة لمجاميع مختلفة من المتطلبات التدريسية، وأنه عند استخدام استراتيجية التدريس الأكثر مناسبة لحالة تدريس معينة فإن فعالية المعلم والطلاب تزيد بدرجة كبيرة". وللتعليم الابتدائي أهمية خاصة؛ لأنه ركيزة أساسية في بناء شخصية الطالب لتحمل المسئولية تجاه نفسه ووطنه في المستقبل، وهذا شأن تعنى به المواد الاجتماعية انطلاقًا من طبيعتها.

ويهدف هذا المشروع المقدم إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج إلى إيجاد طرق وأساليب لتدريس المواد الاجتماعية وتصميم استراتيجيات ونماذج تعتمد على تفعيل دور الطالب في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وهناك مجموعة من الأهداف الخاصة لهذه الدراسة يسعى فريق العمل لتحقيقها، وهي:

١. تحديد الطرق والأساليب التدريسية التي تفعل دور المتعلم في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي .
٢. اختيار وكتابة استراتيجيات توظف الطرق والأساليب التدريسية التي تفعل دور المتعلم في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٣. تصميم برنامج تدريبي لإستراتيجيات تفعيل دور المتعلم في الحلقة الثانية من التعليم في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج الابتدائي.
٤. عقد ورشة عمل لبعض المختصين التربويين في المواد الاجتماعية من الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج لعرض البرنامج التدريبي وكيفية تطبيقه وتنفيذه.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج عن طريق تصميم إستراتيجيات مناسبة للطالب في سبيل التطوير، ومشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال التالي: ما الاستراتيجيات المناسبة لتفعيل دور المتعلم دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المرحلة المقصودة بهذه الدراسة لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد عامة والمواد الاجتماعية بصفة خاصة ودوره في العائد

التعليمي الذي يحصل عليه في جميع مجالات الخبرة (مجالات الخبرة الثلاثة) والتطوير التربوي في هذا المجال مطلب مهم تسعى وزارات التربية والتعليم لتحقيقه خاصة في المرحلة الابتدائية، وتنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تركز على تصميم استراتيجيات تفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج. وسوف تستفيد من الدراسة الفئات التالية:

١. معلمو المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢. مشرفو المواد الاجتماعية التربويون في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٣. طلاب التعليم العام في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٤. المهتمون والباحثون في مجال طرق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مصطلحات الدراسة :

١- نموذج Model

ورد في الوسيط "نموذج – ج: نماذج، نموذجات. نموذج يحتذى به: مثال، نمط، شكل، طراز" وأورد الياور(١٤٢٣هـ، ص١٢) أن أحمد عرف النموذج بأنه "عملية تجريد للظاهرة الحقيقية وأقل منها تعقيداً، ويحتوي النموذج عادة على العناصر الموجودة في الواقع، ومن خلال تنظيم وتبسيط هذه العناصر وتوضيح العلاقات المتداخلة بينها يمكن للفرد تصوير أو تمثيل الحقيقة". ويوجد عدد من النماذج خاصة بالمنهج، التقويم، التدريس، التدريب والنموذج التدريبي

عبارة عن "تمثيل مصغر يشمل مكونات وعناصر ما يجب أن يكون عليه نظام التدريب" (الياور،١٤١٣ هـ، ص١٢).

وأورد الشاعر (١٤٢٦هـ) خمسة من نماذج تصميم البرامج التدريبية هي: نموذج جيرلاك وإيلي (Gearlach and Ely)، نموذج مؤسسات تطوير الوسائل والتدريس، نموذج كمب (Kemp)، نموذج مقترح للتدريب المرتبط بالواقع، ونموذج التدريب المتصل.

ويشير الشاعر (١٤٢٦هـ، ص١٤٠) إلى أن "هناك العديد من نماذج تصميم البرامج التدريبية الفاعلة التي أخذت بمفهوم أسلوب النظم. إلا أنه على الرغم من أن التفاصيل الجيدة التي تشملها النماذج الفاعلة إلا أن تبني أي نموذج يحتاج إلى دراسة تحليلية لعناصره بغية تحديد درجة توافقها مع متطلبات المنظمة أو الهيئة المراد التدريب فيها. وهنا يتم تكييف النموذج وتبرز مهارة المصمم أو المدرب في إعادة بناء النموذج ليلائم متطلبات التدريب لديه".

ويعرف النموذج التدريبي إجرائياً بأنه شكل أو تصور تخطيطي لعملية تطوير استراتيجيات لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج فيما يتعلق بمعرفة وتسلسل جميع عناصر التدريب والعلاقات بين هذه العناصر وذلك للتوصل إلى علاقات وعناصر جديدة في مجال التدريب.

٢- الإستراتيجية Strategy

هي "فن تسخير وتوظيف الخطط والتدابير باتجاه تحقيق الهدف" (حسنين ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م، ص ٢١).

ويقصد بالاستراتيجية ما تم من تخطيط وما اتخذ من تدابير لتحقيق الهدف وهو تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣- الحقيبة التدريبية Training Package

يعرف حسنين (١٤٢٣هـ /٢٠٠٣م، ص١٨) الحقيبة التدريبية بأنها "وثيقة تتضمن بيانًا تفصيليًا بإجراءات التدريب لاستخدامها من قبل مدرب، أو أكثر وبشكل يتضمن تحقيق الأهداف الموجودة من البرنامج التدريبي".

ويعرفها الخطيب والخطيب (٢٠٠١م، ص٢٣٨) "بأنها مجموعة من الخبرات التدريبية يتم تصميمها وإعدادها من قبل خبراء مختصين بطريقة منهجية ومنظمة ومنسقة وتستخدم كوسيط للتدريب من قبل متدربين يوفر لهم حدًا أدنى من التوجيه والإرشاد من قبل المدرب أو المشرف على البرنامج التدريبي. وتشتمل الحقيبة التدريبية على مواد وأنشطة وخبرات تدريبية تتصل بموضوع تدريبي معين، وتتضمن العناصر الأساسية للتدريب".

ويقصد بالحقيبة التدريبية: مجموعة من الخبرات التدريبية تقدم في إطار نظام تدريب يتضمن استراتيجيات تفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتتضمن هذه الحقيبة التدريبية تعريفات وأهدافاً وأهمية وخصائص وخطوات تدريب وتطبيق لهذه الاستراتيجيات كما أنها تتيح للمتدربين مناقشة ومشاهدة بعض الأمثلة التطبيقية لتفعيل تلك الاستراتيجيات.

وتحتوي هذه الحقيبة على ثلاثة عناصر أساسية هي:

١ - استراتيجيات تفعيل دور المتعلم.

٢ - دليل المدرب.

٣ - ورشة العمل.

٤ - استراتيجية التدريس Teaching Strategy

يعرف اللقاني والجمل (١٤١٩هـ، ص ١٨) إستراتيجية التدريس بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها"، ويعرفها سليمان (١٤٠٨هـ، ص ١٣٠) بأنها "مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا". ويندرج تحت ذلك فن استخدام الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف.

ويقصد باستراتيجية التدريس مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها معلمو المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥ - طريقة التدريس Teaching Method

يعرف اللقاني والجمل (١٤١٩هـ، ص ١٢٧) طريقة التدريس بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم وتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية، وتضم الطريقة العديد من الأنشطة والأساليب المختلفة". وطريقة التدريس مجموعة الأداءات والممارسات والأنشطة العامة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطلاب أثناء القيام بعملية التدريس. مثل طريقة الإلقاء - حل المشكلات - طريقة الاكتشاف (سليمان ١٤٠٨هـ، ص ص ١٢٢-١٢٣).

ويقصد بطريقة التدريس مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها

معلمو المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٦- أسلوب التدريس Teaching Style

يعرف اللقاني والجمل (١٤١٩ هـ، ص٢٤) أسلوب التدريس بأنه "مجموع من العمليات والإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس، وتشكل في مجموعها نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس". وأسلوب التدريس هو مجموعة الأنماط التدريسية والأنشطة التعليمية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أنها الإجراءات الخاصة ضمن الإجراءات التي تجري في موقف تعليمي معين؛ مثل أسلوب التدريس المباشر- غير المباشر-الاستقراء الاستنتاج (سليمان ١٤٠٨هـ، ص ص ١٢٤- ١٢٩).

ويقصد بأسلوب التدريس مجموعة من العمليات والإجراءات التي يقوم بها معلمو المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج أثناء عملية التدريس، وتشكل نمطاً مميزاً لسلوكه في التدريس.

٧- المواد الاجتماعية Social Subjects

يورد الكلزة ومختار (١٤١٥ هـ، ص١١) عدداً من التعريفات للمواد الاجتماعية منها أنها "عبارة عن بناء من الأفكار من عدة حقول علمية ترجمت إلى معلومات قابلة للتعلّم من أجل الطلاب"، وتطلق المواد الاجتماعية في مدارس الأردن كما أورد عبيدات (١٩٨٩م، ص١٧) " على مواد التاريخ والجغرافيا والمجتمع والتربية الوطنية والاقتصاد. وهذه المواد تبحث في علاقة الإنسان بأخيه الإنسان، وعلاقة الإنسان بالمجتمع الذي يعيش فيه، كما تبحث في علاقة الفرد مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها ".

ويقصد بالمواد الاجتماعية في هذا المشروع مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية التي تدرس في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٨- الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي

يقصد بها في هذه الدراسة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الرابع، الخامس، والسادس).

٩- البرنامج

يعرف أنيس وآخرون (١٩٧٢م) البرنامج على أنه "خطة عمل". ويعرف ألن وآخرون (Allen, et al, 1983, p.537) البرنامج على أنه "خطة محددة لعمل سوف ينجز". وتتبنى الدراسة هذا التعريف بما يتناسب مع المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٠- التدريب أثناء الخدمة

يعرف عثمان (١٤٢١هـ، ص٢٢) التدريب بأنه "كل نشاط مخطط ومنظم يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها من أجل تطوير معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم وتجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الأدائية وتحسين خدماتهم الحالية والمقبلة عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مستجدات تربوية تقتضيها خطط التعليم لحل مشكلات النظام التعليمي ورفع مستوى الخدمات التعليمية." كما يعرفه الحازمي (١٤١٨هـ، ص١٣) بأنه "نشاط منظم ومستمر وشامل يركز على الأفراد ويهدف إلى إحداث تطوير في معلوماتهم وسلوكهم وعاداتهم ومهاراتهم وقدراتهم

واتجاهاتهم لكي يكونوا قادرين على أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار المنظمة التي يعملون بها". ويؤكد سعادة (١٤١٤ هـ/ ١٩٩٢م، ص ٢٧) أن التدريب "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة، وهو أيضا اتجاه نحو تحسين الأداء المهني كما يساعد الفرد في مهنته بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية، وفي رفع كفاءته الإنتاجية، وفي رفع مستوى عملية التعليم والتعلّم". وتتبنى الدراسة تعريف سعادة بما يتناسب مع المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١١- المهارة Skill

عرف عاقل (١٩٧٩م، ص١٥) المهارة بأنها "حذاقة تنمى بالتعلم" وعرفها لبيب (١٩٨٦م، ص١٠١) بأنها "القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول".

ويقصد بالمهارة في هذا الإطار: أداء محدد يمارس ويستخدم عن قصد بسرعة وإتقان، مثل: مهارة تحديد المشكلة أو وضع الفروض.

١٢- التفكير Thinking

عرف أنيس وآخرون (١٩٧٢م) التفكير بأنه "إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها"، وعرفه عاقل (١٩٧٩، ص ١١٥) بأنه"تقليب النظر في مظاهر الخبرة الماضية داخليًا، وهو سلسلة من الأفكار أو عملية استثارة فكرة أو أفكار ذات طبيعة رمزية ويبدؤها عادة وجود مشكلة وتنتهي باستنتاج أو استقراء".

كما يعرف دي بونو (De Bono, 1989.42) التفكير بأنه " التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء ، أو القيام بعمل..."

وعـرف الكثيري والنذيــر (٢٠٠٠م، ص١٩) الـتفكير بأنـه " عمليـة عقليـة يوظـف فيها الفرد خبراته السابقة وقدراته الذهنية لاستقصاء ما يقابله من مواقف ومشكلات بغـرض الوصـول إلى نتـائج أو قـرارت مألوفـة أو غير مألوفـة، وتتطـور هذه العملية بناءً على ما يتلقاه من تعليم أو تدريب". وتأخذ الدراسة بتعريف الكـثيري والنـذير بمـا يتناسـب مـع المـواد الاجتماعيـة في الحلقـة الثانيـة مـن التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٣- التفكير الإبتكاري Creative Thinking

أورد أنيس وآخرون (١٩٧٢م) ابتكره "أي ابتدعه بشكل غير مسبوق إليـه"، ويعـرف جـروان (١٩٩٨م، ص ٨٤) الـتفكير الابتكاري بأنـه " مفهـوم مركـب يضـم مزيجًـا مـن القـدرات والاسـتعدادات والخصـائص الشخصـية الـتي إذا مـا وجـدت بيئـة مناسبة فإنهـا يمكـن أن ترقـى بالعمليـات العقليـة ، لتـؤدي إلى نتاجـات أصـلية وجديـدة بالنسـبة لخبرات الفـرد أو خـبرات الجماعـة في أحـد ميـادين الحيـاة الإنسانية ". وتأخذ الدراسة بهذا التعريف بما يتناسب مع المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٤- الطلاقة Fluency

يعرفهـا اللقـاني والجمـل (١٤١٩هــ، ص١٦٤) بأنهـا "إحـدى مكونـات الـتفكير الإبداعي وتعني القدرة على توليد الأفكار بسهولة ويسر في فترة محدودة ووضـع هـذه الأفكار في الصيغ اللفظيـة لها بهـدف الوصـول إلى حلـول جديـدة لم تكـن موجودة من قبل ".

ويعرفها حسين وفخرو (٢٠٠٢م، ص٧٤) بأنها "القدرة على توليد عدد كبير مـن البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير

معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها". وتتبنى الدراسة تعريف اللقاني والجمل بما يتناسب مع المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٥- المرونة Flexibility

يعرفها اللقاني والجمل (١٤١٩هـ ،ص٢١٣) بأنها " إحدى مكونات التفكير الإبداعي، وتعني قدرة الفرد على الانتقال من فئة لأخرى من الأفكار وتعبر عن مرونته العقلية، كما أنها تميّز الشخص الذي لديه القدرة على تغير زاوية تفكيره عن الشخص المتجمد فكريا".

ويعرفها حسين وفخرو (٢٠٠٢م، ص٧٧) بأنها " القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف. والمرونة هي ضد الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً، وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة". وتأخذ الدراسة بتعريف حسين وفخرو بما يتناسب مع المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٦- الأصالة Originality

يعرفها اللقاني والجمل (١٤١٩هـ، ص٣١) بأنها: "إحدى مكونات التفكير الإبداعي، وتعني أن ما ينتجه الشخص المبدع من أفكار جديدة لابد أن تتوافر لها درجة من الجدة بحيث تبدو غير مألوفة أو قليلة التكرار للآخرين إزاء المواقف التي يتعرضون لها".

ويعرفها حسين وفخرو (٢٠٠٢م، ص٨٠) بأنها:"القدرة على استخلاص استجابات أو أفكار جديدة أو غير مألوفة والخوض فيما يتعدى الاستجابات الشائعة أو النمطية، والذي يفكر بطريقة منفردة وأصيلة هو الذي يستطيع أن يبحث عن أفكار واقتراحات جديدة وحلول فريدة للمشكلة".

١٧- التفكير الناقد Critical Thinking

ورد الفعل نقد الشعر أو النثر عند أنيس وآخرون (١٩٧٢م) بمعنى "أظهر ما فيهما من عيب أو حسن". أما التفكير الناقد فهو مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدد من السلوكيات في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع.

وهو "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو متجمعة دون التزام بترتيب معين ؛ للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام" (جروان،٢٠٠١م، ص٧)، ويقصد بالتفكير الناقد في الدراسة: مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن التدرب عليها ونعلمها.

ويقصد بمهارات التفكير الناقد في هذه الدراسة: مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن التدرب عليها وتعلمها وهي :

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد السبب والنتيجة.
- طرح الفرضيات.
- التنبؤ.
- الوصول إلى المعلومات.
- الملاحظة.

- طرح الأسئلة.
- التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والتي لا ترتبط به.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على :

١. طلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية (الصفوف الرابع والخامس والسادس) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢. المواد الاجتماعية التي تدرس في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، وتشمل الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية.
٣. تصميم استراتيجيات توظف طرق وأساليب تدريسية لتفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج .



الفصــل الثاني
الإطـــار النظــري

الإطـــار النظـــــري

يشتمل الإطار النظري لهذه الدراسة على مراجعة الأدبيات في ستة مباحث هي: أهمية وأهداف التعليم في المرحلة الابتدائية، وأهمية المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية ، وخصائص النمو لطالب المرحلة الابتدائية، وطرق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية، واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية، والتدريب أثناء الخدمة.

المبحث الأول

التعليم في المرحلة الابتدائية

أهميته وأهدافه

أهمية التعليم في المرحلة الابتدائية

تنبع أهمية التعليم الابتدائي من كونه النافذة الأولى للتعليم وأساسه في حياة الأفراد وقد أجمعت الدراسات التربوية على أن التعليم الابتدائي يعد اللبنة الأولى التي تبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، وكلما كان الأساس سليماً ومتيناً كان البناء راسخاً وقوياً. فقد أوضح الحقيل (١٤١٥هـ، ص٤١) أن أهمية المرحلة الابتدائية تكمن في كونها "البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال وتزويدهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل المتزن لشخصياتهم، روحياً واجتماعياً وعقلياً ووجدانياً وجسمياً." ونجد هذا المفهوم موافقاً لما أكده مصطفى (١٤١٠هـ، ص٣٦) من أن للمرحلة الابتدائية أهمية عظيمة لعدة أسباب من أهمها أنها "تكسب الطالب المعلومات والقدرات والمهارات والعادات والاتجاهات الأساسية اللازمة له كإنسان." وباستعراض عدد من الدراسات التربوية (الحقيل ١٤١٥هـ، الحقيل ١٤١٧هـ، مصطفى ١٤١٠هـ، بامشموس وعبد الجواد، ١٤٠٠هـ، الجوادي وصالح ١٤٠٦هـ) نجد أن التعليم الابتدائي يكتسب أهمية متزايدة لأسباب رئيسة يمكن إيجازها فيما يلي:

١. يكسب الطالب وسائل تحصيل الخبرة والمعرفة من قراءة وكتابة وحساب وغيرهما.
٢. يحصل الطالب فيه أسس المعرفة.
٣. يمكن الطالب من اكتشاف نفسه والوعي بما حوله وفهم الواقع الذي يعيش فيه.

٤. لما كان التعليم الابتدائي إلزامياً، والأطفال في هذه المرحلة العمرية يتأثرون بمحيطهم كان من الطبيعي أن يكون التعليم الابتدائي الحاضن الأساسي لعقل الطفل وروحه ووجدانه. ولهذا لزم أن تكون تلك المرحلة مبنية على أساس وتخطيط سليمين.

٥. خلال هذه المرحلة يتم تكوين شخصية الطفل وإعداده ليتمكن من الإسهام في عملية التنمية في المجتمع.

وهذا الإنسان إذا تحقق له النمو الشامل المتزن يصبح مؤثراً وفاعلاً في عملية التنمية الاجتماعية لمجتمعه. ونجد أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التعليم الابتدائي والتنمية، كما أوضح ذلك بامشموس وعبد الجواد (١٤٠٠هـ). ويؤكد الحقيل (١٤١٥هـ، ص٤٧) أن من أهم أهداف التعليم الأساسي "تنمية شخصية الطالب الخلاّقة وفكره البنّاء بحيث يتمكن عن وعي وبالتعاون مع أبناء وطنه من الإسهام في البناء في تنمية مجتمعه." كما ألمح بامشموس وعبد الجواد إلى أن العالم الحديث الذي نعيش فيه اليوم يتسم بإنجازات علمية وتكنولوجية في شتى نواحي الحياة "ما يضيف [عبئاً جديدًا] على جميع مراحل التعليم ومنها التعليم الابتدائي." (ص٢٥). وقد عنيت الدول الأعضاء في المكتب بالتعليم الابتدائي بصفة خاصة منذ زمن طويل، فقد أولت المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال، التعليم الابتدائي عناية خاصة، إذ جاء في مقدمة "مشروع وزارة التربية والتعليم (المعارف سابقًا) للسنوات الخمس" الذي بدئ في تنفيذه من بداية العام الدراسي ١٣٨٠/١٣٨١هـ ما نصه: "إن التعليم الابتدائي هو الأساس الذي يبنى عليه هيكل التعليم برمته. ووزارة المعارف حريصة كل الحرص على أن ينال هذا التعليم أكبر نصيب من العناية للنهوض به كماً وكيفاً." (الجوادي وصالح، ١٤٠٦هـ، ص١٦٦). وجاء في إطار مشروع التعليم في سلطنة عمان تعريف التعليم الأساسي على أنه: "تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن المدرسة، مدته عشر سنوات يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف

والمهـارات، وتنميـة الاتجاهـات والقـيم الـتي تمكـن المـتعلمين مـن الاسـتمـرار في التعلـيم والتـدريب وفقـاً لميولهــم واسـتعدادهم وقـدراتهم الـتي يهـدف هـذا التعلـيم إلى تنميتهـا لمواجهــة تحديــات وظــروف الحاضــر وتطلعــات المسـتقبل، في إطـار التنميــة المجتمعيــة الشاملة." (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، د.ت. مصدر إلكتروني) .

ولما للتعليم الابتدائي من أهمية كبيرة فقد فرضت غالبية المجتمعات وحتى الفقيرة منها، حسب ظروفها الاقتصادية، إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته وفق ما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ويذكر مصطفى (١٤١٠هـ، ص ٣٧) أن هذه المجتمعات "تولي التعليم في هذه المرحلة عناية متزايدة قدر ما تسمح به إمكاناتها وما لديها من طاقات." وقد ضاعف هذا من المسؤولية الملقاة على عاتق المرحلة الابتدائية لاسيما في البلدان والمجتمعات النامية والفقيرة حيث لا تتيح الفرصة لكثيرين لمواصلة تعليمهم في المراحل اللاحقة.

أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية

المرحلة الابتدائية هي أول مرحلة من مراحل التعليم العام ومدة الدراسة بها تكون في الغالب ست سنوات ، ويلتحق بها الطالب في سن السادسة تقريبًا. والتعليم الابتدائي هو البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال، وله أهمية كبيرة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لأي مجتمع. ويهدف التعليم الابتدائي إلى تحقيق النمو الروحي والجسمي والعقلي والاجتماعي والوجداني للطفل، وإعداده للحياة في البيئة التي يعيش فيها (الحقيل ١٤١٠هـ، ص٤١). ومن هنا فإن مستقبل أي مجتمع يعتمد إلى حد كبير على مدى إسهام المدرسة الابتدائية في تحقيق أهدافها.

واستنادا إلى عوامل نفسية وتاريخية فإن المدرسة الابتدائية هي تلك المدرسة التي تعالج الطالب بالتربية ما بين سن السادسة والثانية عشرة (بامشموس وعبدالجواد ١٤٠٠هـ، ص ص ٢١- ٢٢).

ويشير الحقيل (١٤١٤هـ، ص٦٤) إلى أن المؤتمر الدولي الحادي والعشرين للتربية العامة الذي عقد في جنيف عام ١٩٥٨م قد حدد الأهداف التالية للتعليمي الابتدائي:

١. تزويد الطفل بالأدوات الأساسية اللازمة للتفكير والعمل بكيفية التي تمكنه (بإذن الله) في المستقبل من أن يحيا حياة زاخرة إلى أقصى حد ممكن بوصفه فردًا مواطنًا، كما تمكنه من فهم العالم الذي قدر له أن يعيش فيه.
٢. نقل التراث والثقافة إلى الأجيال الصاعدة : ليس هذا فحسب، بل واصطناع الوسائل التي تخصبها وتغنيها.
٣. تخريج أفراد أحرار يدركون مسئولياتهم ويحترمون ذواتهم وذوات غيرهم ويؤدون في الحياة دورًا إيجابيًا نافعًا.

وعلى مستوى العالم العربي فإن الحقيل (١٤١٤هـ، ص٦٥) يورد أربعة أهداف للتعليم الابتدائي هي:

١. مساعدة الطفل على النمو المتكامل للنواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته من تحقيقه.
٢. تنمية الروح الوطنية (في ضوء تعاليم الإسلام).
٣. تزويد الطفل بقدر مناسب من المعارف الإنسانية، والمهارات العلمية، والفنية والعملية التي تعتبر أساسًا لما سيحصل عليه من خبرات فيما بعد .
٤. مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية والتفاعل والتكيف لظروفها المتغيرة.

ولو أخذنا أهداف التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية كمثال على الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، نجد أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة (ص ص ١٦-١٧) قد حددتها على النحو الآتي :

- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام.
- تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارة اللغوية والمهارة العددية والمهارات الحركية.
- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.
- تربية ذوقه الإبداعي وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من الحقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها وغرس حب وطنه والإخلاص لولاة أمره.
- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.
- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

وبالنظر إلى أهداف التعليم السابقة بصفة عامة، نجد أن تدريس المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي يسهم بدرجة عالية في تحقيقها إذا توفرت جميع العوامل التي تفعل تدريس هذه المواد .

المبحث الثاني

خصائص نمو الطالب في المرحلة الابتدائية

تعنى المدرسة الابتدائية بنفسية الطفل ونموه الجسماني والقدرات العقلية والحسية والوجدانية ودفع الطفل للتعلم ذاتياً. بالإضافة إلى تهيئة المناخ المناسب للتعلم واستخدام طرق عديدة لتنمية معارفه ومهاراته ومداركه. ووفقاً للحقيل (١٤١٠هـ، ص ٦٧ -٨١) فإن من أبرز أهداف المرحلة الابتدائية تحقيق النمو الروحي والجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي إلى أقصى حد.

والنمو هو سلسلة متماسكة متتابعة من التغيرات التي تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النضج ومدى استمراره أو بدء انحساره (محمد ، ١٤١٣هـ، ص ٢٠٤).

ومعرفة مفاهيم النمو تعد ضرورة لفهم سلوك المتعلم (نشواتي، ١٤٢٣هـ، ص ١٤٧). وإدراك هذه المعرفة للنمو تعين التربويين على وضع أطر مناسبة للعملية التعليمية بما يكفل النمو الصحيح للمتعلم.

والنمو على أنواع عديدة فمنها النمو المعرفي واللغوي والنفسي والوجداني والأخلاقي. ويقسم النمو لكل نوع إلى مراحل على أسس اجتماعية وتربوية ونفسية (محمد ، ١٤١٣هـ، ص ص ٢١٨ -٢٢١).

وتقسم مراحل النمو عموماً للمتعلمين في المدرسة الابتدائية بين سن السادسة والثانية عشرة إلى مرحلتين رئيستين هما: مرحلة الطفولة المتوسطة بين سني السادسة والثامنة، ومرحلة الطفولة المتأخرة بين سني التاسعة والثانية عشرة (الهاشمي، ١٩٩٢م،

ص ١٢٢). وحيث إن الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية تقع بين سني التاسعة والثانية عشرة، فإنها تتوافق مع مرحلة الطفولة المتأخرة. وفيما يلي عرض موجز لخصائص نمو الطفل في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية.

أولاً: النمو الجسمي

بعد سن الثامنة يأخذ النمو الجسمي للطفل في البطء مع زيادة في نشاط الطفل وحركته وقدرته على التحكم في حركته وممارسته الأعمال اليدوية الدقيقة بمهارة أكبر. ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بالتركيز على مهاراته الحركية وتنظيم أدائه الحركي وضبطه. وللطفل ولع في هذه المرحلة بملاحظة نمو جسمه والمباهاة بذلك. والطفل عموماً يحتاج في هذه المرحلة من برنامجه التعليمي إلى إفساح المجال أمامه بقدر مناسب ومنظم من النشاط الرياضي. وبتوعيته بسبل الاعتناء بصحته والحفاظ عليها. لذا ينبغي على المعلم الاهتمام بتوعية الطفل بنوعية الغذاء الصحي، وعلى زيادة مدارك الطفل بطرق العناية بالجسم، واستغلال جميع الأنشطة المدرسية الداخلية والخارجية، لتنمية إحساسه بالمشكلات الصحية وطرق الوقاية والإسهام في تدريبه على ذلك. كتدريب المتعلمين في هذه السن على الإسعافات الأولية وأساليب الصحة الوقائية وبرمجة زيارات خارجية لهم لدور الصحة، وعقد الندوات والمحاضرات في سبيل توعيتهم بأهمية الصحة وطرق الاهتمام بها، وتشجيعهم على نقل تلك الأفكار إلى المجتمع. ويمكن استغلال الرحلات الميدانية في دروس الجغرافيا لظواهر طبيعية محددة، أو لمواقع تاريخية لتعويد الطفل على النشاط والحركة الجماعية بالإضافة إلى ربط الموضوعات بمدركات حسية بصرية تجعل الظاهرات قيد الدراسة ذات ارتباط ذهني حسي لدى الطفل. وينبغي النظر إلى الخرائط الجغرافية والتاريخية على أنها من وسائل تحقيق النمو الجسدي خاصة فيما يتعلق بتنظيم الأداء الحركي المرتبط بتنمية مهارات خاصة.

ثانياً: النمو النفسي والروحي

يميل الطفل في هذه المرحلة إلى الهدوء والدعة والثبات، وبالرغبة في الاعتماد على ذاته لتحقيق احتياجاته. ويغلب على الطفل في التاسعة من العمر الفضول المعرفي ورغبته في تنمية مداركه. والطفل بين سن العاشرة والثانية عشرة لديه فضول أكبر في إدراك نموه الجنسي والبدني وإدراك قيمة الجماعات. وتظهر لدى الأطفال في هذه السن الرغبة في القيادة والزعامة أو في الانطواء وعدم تحمل المسؤوليات؛ لذلك يجب أن يحتوي المنهج المدرسي في هذه المرحلة على غذاء روحي مستمد من العقيدة الإسلامية يحبب الطفل في روح العمل الجماعي وتوزع المسؤوليات بعدالة؛ لذلك فإن على المدرسة تهيئة أجواء أخوية تسودها الألفة والمحبة، وأن تنمي في الطفل الأثرة ومساعدة الآخرين وعدم التسلط والرغبة في الإيذاء. وينبغي استغلال سير النبي الكريم صلى الله عليه وسلم والصحابة رضوان الله عليهم في دروس التاريخ لجعلهم قدوة يحتذيها الطفل ونبراساً له. كما ينبغي أن يستغل المعلم المظاهر الكونية والأرضية المتنوعة والمتعددة لكي تشبع فضول الطفل المعرفي، وفي ذات الوقت تجعله يدرك عظمة الخالق في خلقه واستحقاقه الألوهية دون غيره (النحلاوي د.ت، ص ٣٨). وينبغي على المعلم أن يستغل دروس التربية الوطنية لتنمية الحس الوطني لدى الطفل والإيمان بالوحدة الوطنية.

ثالثاً: النمو العقلي

ابتداءً من سن الثامنة وحتى نهاية المرحلة الابتدائية تسود مرحلة الأنشطة العقلية الحسية أو التجريدية التي تسمح للطفل بالقيام بعمليات الاستدلال والتعميم. ويذكر الهاشمي (١٩٩٢م، ص ١٦٧) أن الطفل يبدأ في التفكير المجرد مع بداية سن التاسعة فيدرك معاني الحب والعطف والشجاعة والغيرة وما إلى ذلك. ومن سن العاشرة إلى الثانية عشرة يتجه النشاط العقلي للطفل نحو التعليل العقلي

السليم، ومحاولة تفسير المعلومات والتغلب على المشكلات. وفي هذه المرحلة يركز الطفل على وظائف الأشياء وتصنيفها ومحاولة إيجاد تفسيرات لنشوئها. ويستطيع التفكير والبحث بعيداً عن الأشياء والموضوعات المادية الملموسة والخبرات المباشرة لها (نشواتي، ١٤٢٣هـ، ص ١٥٩). ويستطيع المعلم أن يجعل الطفل يشارك في عملية التعلم بفاعلية من خلال استدلالاته المنطقية على بعض الأحداث التاريخية أو الظواهر الجغرافية أو البيئة المحلية. وإن مقارنة خريطتا مملكة البحرين ودولة قطر في شكلهما العام وما يحيط بهما يقود الطالب مباشرة إلى الاستدلال المنطقي فيكتشف الفرق بين الجزيرة وشبه الجزيرة. وتتبع الطالب على خريطة المملكة العربية السعودية مثلاً لمجاري الأودية والقرى والمدن الواقعة عليها يقوده لاستدلال منطقي وهو أن الأودية تمنح الحياة للاستيطان البشري بما تجلبه من مياه. ويمكن أن يستخدم المعلم نموذج برونر الاستكشافي لتدريس المفاهيم في المواد الاجتماعية بنجاح كبيرعن طريق أسئلة متتابعة تتعلق بظاهرة ما، وتستحث الأطفال على استكشافها وتعريفها أو تصنيفها (السكران، ٢٠٠٢م، ص ١٩٩). بالإضافة إلى ذلك، فإن على المعلم أن يستغل بنجاح أحداث التاريخ الإسلامي المشرفة والبطولية لكي يربط الطالب بالواقع من تراث أمته، وبالتالي نقله من حالة الخيال التي يعيشها أحياناً إلى واقع يساعد فيه الخيال بإدراك بعض أحداثه. وتنظيم الرحلات إلى المواقع التي نشأ فيها الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم ودعا بدعوته، أو إلى تلك التي وقعت بها أحداث تاريخ أمته، أو إلى المتاحف التي تحوي شيئاً من الصور والأشكال المجسمة لطريق الهجرة النبوية مثلاً أو للأسلحة الحربية القديمة، هذه جميعها تغذي عملية نشاط التفكير المجرد الذي يصاحب الطفل في هذه المرحلة.

رابعاً: النمو الاجتماعي

تنغرس في المرحلة الابتدائية مفاهيم الجماعات بصورة واضحة في ذهن الطفل، وإن كان الطفل داخل الجماعة ذاتها يميل إلى الانفراد باهتماماته (الهاشمي، ١٩٩٢م،

ص ١٧١). وينمـو خـلال هـذه المرحلـة في نفـس الطفـل عـدد مـن المفـاهيم الاجتماعيـة والسلوكية. وفيها تتكون الاندماجية أو الانعزالية والسيطرة أو المشاركة (بامشموس وعبد الجواد، ١٤٠٠ هـ، ص ٤٥). ودروس التربية الوطنية خاصة بها مجال خصب لتنمية الاتجاهات الاجتماعية الصالحة كالتعاون والتكامل (حامد، ١٤٢٢هـ، ص ٣٧). ويمكن للمعلم استغلال ميل الطفل في هذه المرحلة للاهتمام بالجماعة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضطلع كل منها بإنجاز نشاط محدد. كجمع بيانات ومعلومات عن المجتمع الذين يعيشون فيه. أو حث مجموعة من الطلاب على جمع عينات صخرية، ومجموعة أخرى على جمع آثار تاريخية، لكي تكون نواة لمتحف المدرسة فيما بعد. أو تكوين جماعة للاجتماعيات تحرر وتصدر كتيبات أو صحفاً حائطية، أو لتشارك في برامج الإذاعة المدرسية أو لتكوين قاعدة بيانات عن أوضاع الأسر في محيط المدرسة، أو عن البرامج الخدمية التي تقدمها المؤسسات في محيط المدرسة التي يتعلم فيها الطفل. إن مـن شـأن هـذه الأنشطة أن تنمـي في الطفـل المفـاهيم والقـيم فيمـا يتعلـق بالانتمـاء الاجتماعي وحب المسئولية وتحملها، والتحلي بآداب السلوك واحترام الآخرين وتعويد الطالب على روح الجماعة وأن يد الله مع الجماعة، وما إلى ذلك من المفاهيم والقيم الاجتماعية.

المبحث الثالث

المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

أهمية تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

إن المتتبع للمواد الاجتماعية يجد أنها تسهم بطبيعتها في إعداد الأجيال إعداداً متكاملاً، وعن ذلك يقول السكران (٢٠٠٢م، ص٥) "تسهم الدراسات الاجتماعية (المواد الاجتماعية) بما لها من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة في إعداد (تربية) جيل من النشء ليكونوا أعضاءً نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه". وتأخذ المواد الاجتماعية أهميتها من تركيزها على الجانب الروحي، والبعد الإنساني وأساليب التعامل مع الآخرين، وعن ذلك يقول رضوان ومبارك (١٩٨٥م، ص٢٣) "فهذه المواد ... تنمي الجانب الروحي والإنساني في الناس وتزيد قدرتهم على التعامل مع الآخرين في جماعاتهم القريبة والبعيدة". وتسهم المواد الاجتماعية في إشباع حاجات الطلاب وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في مجالات متنوعة، وهذا ما يؤكده دبور والخطيب (١٩٨٧م، ص١٥) أن "للاجتماعيات قيمة تعليمية كبيرة، إذ إنها تساعد على إشباع حاجة الطلاب النفسية كالاستطلاع، والحصول على المعلومات من مصادرها" والمواد الاجتماعية متنوعة، ونتيجة لهذا التنوع فإنها تسهم في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية عامة متعددة كثيرة في المجالات الثلاثة المعروفة: المعرفي، والوجداني، والحس حركي (المهاري) في جميع مستوياتها. ويذكر السكران (١٤١٠هـ، ص ص٢٢ ـ ٢٣) أن الدراسات الاجتماعية (المواد الاجتماعية) تنبع أهميتها من كونها :

١. منبع التعليم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، التي يمكن من خلالها دخول الفرد المتعلم إلى الحياة الاجتماعية، فيتمثلها عن طريق تشريبه عادات وتقاليد مجتمعه.

٢. تساعد على تبصير الفرد المتعلم بوضعه في الزمان (التاريخ) والمكان (الأرض) الذي يعيش فيه، ودراسة الحاضر في الماضي القريب والبعيد بقصد تلمس مؤشرات وإسهامات الماضي في تشكيل الحاضر، والبحث في كيفية جعل المستقبل أكثر قبولاً وتطوراً.

٣. تزيد من اهتمام الطلاب بكثير من المشكلات الاجتماعية الحاضرة، والاتجاه نحو المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.

٤. تساعد على فهم الضوابط الاجتماعية من خلال التعرض لدراسة النظم الحكومية، وقوانين الهيئات والمؤسسات الاجتماعية، وتعرّف عادات وتقاليد وقيم المجتمع المتعارف عليها.

٥. تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي، ومساعدة الطلاب على فَهم التعميمات القائمة على الاستدلال وفرض الفروض العلمية.

٦. تساعد على فَهم فكرة التفاهم العالمي.

٧. تؤكد على دور التربية في حل كثير من المشكلات البيئية والمحافظة على توازنها.

٨. تعمل على إدراك الأدوار التي قام بها وطنه في الماضي والحاضر، وتأثيرها الحضاري وتعاونها في حل مشكلات العالم السياسية والاقتصادية، ومناصرة الشعوب التي تطالب بحقوقها من أجل نيل الاستقلال.

٩. تساعد على تنمية قدرة الطالب على النقد والتحليل والمقارنة، ووزن الأدلة، وإصدار الأحكام والمقارنات.

وإن أهمية المواد الاجتماعية لا تقتصر على المرحلة الابتدائية فقط ولكن المرحلة الابتدائية هي أول مرحلة تقدم بها مواد اجتماعية لطلاب التعليم العام، ومن هذا المنطلق فإن الطلاب يدرسون الأسس ويدركون المصطلحات الأساسية للمواد الاجتماعية

في هذه المرحلة بالذات، وبذلك يستطيعون مواصلة تعليمهم بطريقة مناسبة وربما تخصصوا في هذا المجال.

أهداف تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

يهتم التعليم الابتدائي كغيره من مراحل التعليم العام ببناء شخصية الطالب المتكاملة، ويسعى إلى تحقيق ذلك بتوفير عدد من المواد المختلفة التي تؤدي إلى نمو الطالب في جميع الجوانب، وتسهم في بناء شخصيته بما يجعله قادرًا على تحمل مسئولياته في المستقبل، وتسهم المواد الاجتماعية في ذلك لما لها من طبيعة اجتماعية في نمو شخصية الطالب عن طريق إكسابه معارف، ومهارات، وقيم، واتجاهات متنوعة، وخبرات مباشرة وغير مباشرة. ويورد السكران (١٤١٠هـ، ص ٧٨) عددًا من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية (المواد الاجتماعية) ومنها:

١. تعرّف وفهم المعلومات والمعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات المشتقة من ميادين العلوم الاجتماعية.
٢. تعرّف وفهم النظم الاجتماعية السائدة مثل نظام الأسرة، ونظام التعامل والنظم الاقتصادية السائدة، والنظم السياسية المتبعة.

كما يورد إبراهيم وأحمد (١٩٧٦م، ص٢٨) عددًا من أهداف تدريس الاجتماعيات، وقد أتى من ضمنها تنمية الإحساس الاجتماعي والقدرة على السلوك الاجتماعي السليم. ويعتبر غرس الوطنية في جيل المستقبل أمراً بالغ الأهمية تدعمه القيم والخلفية النظرية التي تستمدها المواد الاجتماعية من العلوم الاجتماعية، ويتم تتبعها والتحقق منها عن طريق الاستقصاء العلمي. فقد أشار بار وآخران (١٤٢٠هـ، ص ٨١) إلى أن الدراسات الاجتماعية - المواد الاجتماعية- تهدف إلى "نقل المواطنة وتعزيزها عن طريق غرس القيم الصحيحة، وإتقان مفاهيم العلوم الاجتماعية وإجراءاتها ومشكلاتها والتفكير التأملي الاستقصائي".

ويورد مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٠٥هـ ص ص ٩١- ٩٤) سبعة أهداف عامة لتدريس المواد الاجتماعية وفق ما جاء في الصيغة الموحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ومن هذه الأهداف:

١. تزويد الطالب بالمعلومات الأساسية عن البيئة المحيطة به بدءاً من الأسرة وانتهاء بالعالم.
٢. تعريف الطالب بنشأة وطنه الذي يعيش فيه وثرواته وواجبه في الحفاظ عليها وحسن استغلالها.
٣. تعريف المتعلم بالتاريخ العربي الإسلامي بصورة مبسطة مع إبراز دور الحضارة الإسلامية في الحضارة الإنسانية.
٤. تعريف الطالب بالعالم قاراته ومحيطاته وإعطاء فكرة مبسطة عن شعوبه وأهم دوله ذات العلاقة.
٥. تنمية حب الوطن والاعتزاز به والدفاع عنه.

وقد نجد أهدافاً لتدريس المواد الاجتماعية قد رسمت على مستويات عدة كما هو الحال في دولة الكويت، التي وضعت خمسة مستويات لتدريس المواد الاجتماعية: منها ما هو على المستوى الفردي، ومنها ما هو على المستوى الوطني، ومنها ما هو على المستوى القومي، ومنها ما هو على مستوى العالم الإسلامي، ومنها ما هو على مستوى العالم (وزارة التربية، دولة الكويت، مصدر إلكتروني).

وعند ما نتتبع أهداف تدريس المواد الاجتماعية وغيرها من المواد التي تقدم للطالب في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، نجد أنها في الغالب لا تنتهي بإنهاء الطالب للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي لأن الطالب يحقق منها ما قدم له في ضوء حاجاته ومرحلة النمو التي مر بها. ونجد أيضًا أن المواد الاجتماعية التي تقدم

للطالب في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي تسهم في تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية بدرجة عالية خاصة فيما يتعلق بحب الوطن والاعتزاز به وبخدمته.

العلاقة بين أهداف تدريس المواد الاجتماعية وأهداف المرحلة الابتدائية

تتقاطع هذه الأهداف أو تتقابل في الحرص على تزويد الطالب في هذه المرحلة المبكرة بالقدر المناسب من المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لتكوينه المعرفي والمهاري بما يتلاءم مع مرحلته العمرية، واستكمال ذلك بتنمية فهمه وإحساسه بمجتمعه ووطنه والعالم ككل بما يحقق إدراكه لحقوقه وواجباته. وبنظرة فاحصة إلى ما سبق من سرد لأهداف التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء بالمكتب، وأهداف تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية أيضًا؛ فإننا نجد أن أهداف تدريس المواد الاجتماعية انبثقت من أهداف التعليم الابتدائي لتتكامل معها وتساعد على تحقيقها وتعزز دورها.

مكونات المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

عند نتبع مناهج التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج نجد أن الطالب يقدم له في الحلقة الثانية من هذا التعليم ثلاث مواد دراسية يطلق عليها المواد الاجتماعية أو الدراسات الاجتماعية هي: التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية (وربما أطلق على التربية الوطنية عناوين أخرى إلا أن المحتوى في الغالب لا يختلف)، وهذه المواد تقدم في بعض النظم التعليمية منفصلة تحت مسمى المواد الاجتماعية، في حين أنها تقدم متكاملة في مادة واحدة في بعض النظم التعليمية يطلق عليها الدراسات الاجتماعية.

وعند النظر إلى محتوى تلك المواد نجد أن غالبيته تاريخ وجغرافيا إلا أنه احتوى أيضًا على جوانب من علم السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، والنفس، دراسة الإنسان (الأنثروبولوجيا)، والفلسفة وهي تعتبر مواد اجتماعية (الكلزة ومختار، ١٤١٥هـ، ص١١) إلا أنها لا تقدم مواد مستقلة في هذه المرحلة ، وبذلك أخذت منها

المعلومات المناسبة لمرحلة النمو لدى الطالب، والمواد الاجتماعية تستمد المعرفة من العلوم الاجتماعية (السيد، ١٤٢٢هـ ، ص١)، ويرى الكلزة ومختار (١٤١٥هـ، ص٢٤) أن "لكل مادة اجتماعية علم اجتماعي تنتمي إليه وتأخذ منه". والمعرفة التي تحتويها المواد الاجتماعية تؤخذ من العلوم الاجتماعية وتبسط وتنظم في ضوء أهداف تربوية محددة (دنيا، ١٤٠٢هـ، ص١٦). وفي ضوء ما تقدم فإن المرحلة التي يدرس بها الطالب وحاجات الطالب تؤخذ في الاعتبار عند اختيار ما يتم أخذه من العلوم الاجتماعية.

وتحتوي المواد الاجتماعية على أنواع مختلفة من المعرفة منها المعلومات، والحقائق، والتعميمات، والمفاهيم (إبراهيم، ١٤١٠ هـ، ص ص ٣٤ -٤١)، ويعتبر القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة من المصادر الأساسية للعلوم الاجتماعية، وحيث إن العلوم الاجتماعية هي المصادر الأساسية للمواد الاجتماعية ، فإن المواد الاجتماعية تسهم في غرس القيم و تنمية الميول والاتجاهات والمهارات (اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠م ، ص ص ٣٧ - ٤٣) .

المواد الاجتماعية الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

نظرًا للتجانس الكبير بين المقومات الدينية واللغوية والجغرافية والتاريخية والثقافية والاقتصادية والسياسية فإن الدول الأعضاء بالمكتب تسعى إلى تكريس وتحقيق التكامل والوحدة الدول الأعضاء حيث صدر قرار وزراء التربية والتعليم والمعارف بمجلس بالدول الأعضاء بالمكتب العربية عام ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م) الذي يوصي بالاستمرار في تطوير المناهج والكتب الدراسية وتوحيدها بين الدول الأعضاء تحقيقًا لأهداف المجلس في تنسيق جهود الدول الأعضاء وتكامل إمكاناتها (السليمان، ١٤٢٣هـ ، ص٥).

ومع ذلك يتباين واقع تدريس المواد الاجتماعية بين الدول الأعضاء رصد السليمان (١٤٢٣هـ ، ص ص ٦ - ٨) هذا التباين على النحو التالي :

١- بداية تدريس المواد الاجتماعية

تبدأ غالبية الدول الأعضاء في تدريس المواد الاجتماعية من الصف الرابع الابتدائي وهي المملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة، ودولة الكويت ، ومملكة البحرين ، في حين يبدأ تدريس هذه المواد في سلطنة عُمان من الصف الأول الابتدائي وفي دولة قطر من الصف الثالث الابتدائي.

٢- عدد الحصص الأسبوعية

يتباين عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للمواد الاجتماعية على النحو التالي:

- مملكة البحرين وسلطنة عُمان عشر حصص أسبوعيًّا.
- المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة ست حصص أسبوعيًّا.
- دولة قطر تسع حصص أسبوعيًّا .
- دولة الكويت حصتان أسبوعيًّا.

٣- من حيث التسمية

تتباين تسمية المقررات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية؛ فهي تسمى الدراسات الاجتماعية في دولة الإمارات العربية والمواد الاجتماعية في مملكة البحرين ودولة قطر، والاجتماعيات في سلطنة عُمان ودولة الكويت، وجغرافيا ، تاريخ، تربية وطنية في المملكة العربية السعودية. وتؤكد دراسة السليمان (١٤٢٣هـ) على تفاوت الدول الأعضاء بالمكتب في عرض موضوعات القدر الخليجي المشترك في كتب المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، وأن سلطنة عُمان ودولة قطر هما الدولتان اللتان تجاوبتا مع القدر المشترك كمًّا ونوعًا. وهذا يتطلب إعادة النظر في موضوعات القدر المشترك في مناهج المواد الاجتماعية، بالإضافة إلى تحقيق التكامل في مقررات المواد الاجتماعية.

المبحث الرابع

طرق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية

مقدمة

تعتبر طرق وأساليب التدريس عنصرًا أساسيًّا من عناصر المنهج المدرسي بصفة عامة، والعملية التعليمية بصفة خاصة، ويقصد بطرق التدريس مجموعة من الأداءات والممارسات التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطلاب أثناء عملية التدريس، أما أسلوب التدريس فيقصد به مجموعة من الأنماط التدريسية والأنشطة التعليمية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه.

وهناك صلة بين كل من طرق التدريس وأساليبه وإستراتيجياته (سليمان ١٤٠٨هـ، ص ص١٢٢- ١٣١). وطرق التدريس تتعدد وتتنوع بناءً على عدة اعتبارات وفلسفات، ومع ذلك نجد أن لكل طريقة طبيعتها ومؤيديها وعناصرها ومزاياها وعيوبها (يحيى والمنوفي ١٤٢٣هـ، ص ٨٧). ويؤدي المعلم والمتعلم في العملية التربوية دورًا مهمًا في تصنيف هذه الطرق، والتي يمكن أن تقسم إلى ثلاث طرق:

المجموعة الأولى

طرق وأساليب تعتمد في معظم مراحلها على الجهود الكبيرة التي يبذلها المعلم وحده، ويكون دوره واضحًا وإيجابيًا بينما يبقى دور المتعلم سلبيًّا إلى حد كبير، وفي هذه الحالة يكون المعلم هو الناقل الوحيد للمعرفة، ويتمثل ذلك في بعض الطرق مثل الطريقة الإلقائية التقليدية .

المجموعة الثانية

طرق وأساليب تعتمد على التعاون بين كل من المعلم والمتعلم وهو ما ينادي به كثير من المربين وصانعي القرارات التربوية، ومن هذه الطرق والأساليب ما يلي :

- طريقة المشروع .
- طريقة حل المشكلات.
- طريقة المناقشة.
- طريقة الاستقصاء.
- طريقة الاستقراء لتدريس المفاهيم.
- طريقة الاستنتاج لتدريس المفاهيم.

المجموعة الثالثة

طرق وأساليب تعتمد أساسًا على الجهد الذاتي للمتعلم ويصبح دور المعلم إرشاديًا وتوجيهيًا، وتتمثل هذه الطرق والأساليب في طريقة التعيينات والتعليم المبرمج وصحائف الأعمال، والحقائب التعليمية والموديلات، واستخدام الحاسب الآلي في التعليم وغير ذلك.

وفيما يلي عرض موجز لأهم الطرق السالفة الذكر.

طريقة الإلقاء Telling Method

استخدمت طريقة الإلقاء في التدريس منذ وقت طويل، وقد ارتبطت بمنهج المواد الدراسية لكونه أول منهج طبق في المدارس النظامية، وهذه الطريقة هي من طرق التدريس العامة التي يستخدمها معلم المواد الاجتماعية وغيره من المعلمين.

وتعتمد طريقة الإلقاء على تحدث المعلم وشرحه، أما الطلاب فإنهم ينصتون ويستمعون، وربما يسجلون بعض الملاحظات، وبالتالي فهم يحفظون ما يقوله المعلم

ويسمعون، بل إن بعض المعلمين ربما يحفظ ما في الكتاب المدرسي، ثم يلقيه على طلابه (عثمان، ١٤٠٣هـ، ص ص ١٢٢ – ١٢٣) .

ويلاحظ أن المشكلة ليست في الإلقاء؛ لأن المعلم يحتاج أن يلقي في مواقف كثيرة: منها إعطاء مقدمة للدرس، أو تعليمات لضمان سير الدرس بطريقة صحيحة، ولكن المشكلة تكمن في الإلقاء المستمر الذي لا تتخلله أسئلة.

وللإلقاء أربعة أساليب هي :

١ – أسلوب المحاضرة

يقصد بالمحاضرة طريقة العرض الشفوي الخالية من النقاش والحوار، وعدم إشراك الطلاب مع المعلم، وهي لا تلائم سوى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية (الكلزة ومختار، ١٤١٥هـ ، ص ٨٢).

٢ – أسلوب الشرح

يعتبر أُسلوب الشرح من الأساليب الجيدة خاصة في حقل الاجتماعيات الذي تكثر فيه المفاهيم والقيم والحقائق والمعلومات التي ربما احتاج المعلم إلى شرح ما أشكل منها على الطلاب. ويورد أبو سرحان (١٤٢١هـ ، ص ١٣٧) أن Evans and Martha يريان أن أسلوب الشرح هو: "توضيح ما غمض على الطلاب من حقائق ومعلومات، وأن ذلك يتوقف على جودة الشرح على قدرة المعلم على تبسيط الحقائق، وتنظيم المعلومات، واختيار الألفاظ والتعابير التي تناسب الطلاب.

٣ – أسلوب القصة

لاستخدام أسلوب القصة في التدريس عدد من المبررات التي تقود إلى تفعيل دور المتعلم، خاصة عند تدريس المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي. فالقرآن الكريم مليء بقصص الأمم السابقة، والآباء والأمهات يقصون على الأبناء، ومن هنا فإن أسلوب القصة ليس بغريب على الطلاب.

والإنسان تواق بطبيعته إلى الإصغاء للقصص ، وتتبع أحداث القصة، فهذا النوع من التدريس يجذب انتباه الطلاب وكسبهم كثيراً من الحقائق.

ويتطلب اتباع الأسلوب القصصي في التدريس أن يكون المعلم مزوداً بذخيرة من القصص التي تتناسب مع مستوى طلاب المرحلة التي يعمل بها ، وترتبط بموضوعات المقرر (دنيا ، ١٤٠٢هـ ، ص ٩٣ – ٩٤).

والقصة تعد مصدرًا للتعلّم من خلال القدوة ، وهناك شروط يجب أن تتحقق من خلال القصة (منسي ، ١٩٩٧م ، ص ص ٩٦ - ٩٧)، وهي :

(١) التهيئة لها دون تلخيص لمحتواها.

(٢) إلقاؤها دفعة واحدة دون توقف ودون مقاطعة.

(٣) إتاحة الفرصة للطلاب لتوجيه الأسئلة، ثم قيام المعلم بتوجيه الأسئلة التي تستدعي التفكير حول القصة.

(٤) أن تكون القصة هادفة.

(٥) ألا تكون القصة وسيلة إيضاح وتشويق فقط بل يجب أن تكون مصدرًا للتعلّم.

(٦) أن يتم اختيار القصة بعناية.

(٧) أن تكون القصة قصيرة وذات عقدة واحدة.

٤ – أسلوب الوصف

الوصف من أساليب الإلقاء الجيدة لتدريس المواد الاجتماعية، وهو من الأساليب التي تتطلبها بعض المواقف التدريسية؛ لكونه يسهم في زيادة فهم الطلاب، وهو أسلوب شائق عندما يمتلك المعلم مهارة في إبراز حادثة، أو أمر غامض على الحواس، وقد يمزج المعلم الماهر أسلوب الوصف مع أسلوب القصة، أو الشرح حسبما يقتضيه الموقف.

والوصف يجرى في حالات متعددة منها: رحلة سير على الخريطة، أو عندما يتعذر منح الطالب فرصة الخبرة المباشرة أو غير المباشرة كوصف النواحي العرقية والاجتماعية (السكران ، ١٤١٠هـ ، ص ص ١٢٨ – ١٢٩).

طريقة المناقشة Discussion Method

تعتبر طريقة المناقشة من الطرق المهمة في تدريس المواد الاجتماعية نظراً لاعتمادها على تفعيل دور المتعلم في الموقف التعليمي مباشرة ، ويقصد بطريقة المناقشة المحادثة التي تدور بين المعلم وطلابه في موقف تعليمي تعلمي ، وتعتمد على الحوار والجدل بطرح سؤال يقود إلى جواب، ويتدرج المعلم في الحوار الجدلي للكشف عن المعلومات من عقول الطلاب (السكران ، ١٤١٠هـ ، ص ١٢٩).

وقد ظهرت في الأدبيات التربوية عدة تعريفات لطريقة المناقشة منها:

١. المناقشة هي المحادثة التي تدور بين المعلم وطلابه ، أو بين الطلاب أنفسهم في موقف تعليمي، وتعتمد على الحوار والجدل وطرح الأسئلة، ويقوم المعلم بالإشراف على المناقشة وتنظيمها (التخيفي، ١٤٢٠ هـ، ص ١٣).
٢. هي المحادثة التي تدور بين المعلم وطلابه في موقف تعليمي، وتعتمد على الحوار والجدل وطرح الأسئلة والإجابة عليها (السكران، ١٤١٠ هـ، ص ١٢٩؛ يحيى والمنوفي، ١٤١٦ هـ، ص ٩١).
٣. هي نشاط يتركز حول الطالب مع مراعاة توازن الأدوار بين المعلم والطالب في إدارة المناقشة، كما يتميز ذلك النشاط بالالتزام بموضوع أو قضية أو مشكلة يرغب المشاركون في مناقشتها والحصول على قرار بشأنها (جيهان، ١٤٢٢ هـ، ص ١٠٣).
٤. هي أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، ويكون الدور الأول فيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى

الطلاب بطريقة الشرح والتلقين وطرح الأسئلة، ومحاولة ربط المادة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية (زيتون، ١٤١٩ هـ، ص ٣٥٤).

أهداف المناقشة

يذكر جابر (١٤٢٠ هـ، ص ١٩٠) ثلاثة أهداف تعليمية للمناقشة هي:

١ - تحسين تفكير الطلاب، ومساعدتهم على الفهم للمحتوى التعليمي، أو تقوية معرفتهم.

٢ - إتاحة الفرصة للطلاب للتحدث عن أفكارهم وتبادل الآراء حولها، والتفاعل معها.

٣ - تعليم الطلاب مهارات الاتصال والتواصل وعمليات التفكير.

إجراءات المناقشة

هناك مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على المعلم اتخاذها عند استخدامه لطريقة المناقشة في التدريس وهي:

١ - التخطيط والاستعداد.

٢ - التذكير بالسؤال الرئيس، ثم مناقشة الأسئلة الفرعية.

٣ - التوقيت المناسب لاستخدام الأسئلة من قبل المعلم.

٤ - عدم الإجابة على الأسئلة بشكل مباشر.

٥ - المرونة.

٦ - عدم زجر الطالب أو التقليل من قدرته، خاصة في حال عدم معرفته الإجابة.

٧ - تخفيف التوتر النفسي والغضب الذي تحدثه المناقشة عن طريق مجموعة من الأساليب . أهمها :

أ - تقصير مدة الحوار والنقاش، وفي نفس الوقت فإنه يجب عدم الإسراع فيها.

ب - إشراك المعلم مجموعة من الطلاب في وقت واحد في المداولة والوصول إلى النتائج المطلوبة.

ج - إضفاء طابع المرح على المناقشة.

د - تحسين مستوى الطلاب أو رفع معنوياتهم.

هـ - استخدام الوسائل التعليمية المعينة.

خطوات طريقة المناقشة

يمكن تمييز ثلاث خطوات أساسية لطريقة المناقشة، هي:

١ - التقديم لموضوع المناقشة؛ وذلك بالتركيز على إثارة اهتمام الطلاب بالموضوع وعرض مجموعة من المعلومات والآراء ووجهات النظر التي تساعد على التفكير في حل المشكلة أو الموضوع. كما يقتضي ذلك كتابة الفكرة الأساسية والسؤال الرئيس على السبورة.

٢ - إجراء المناقشة: على المعلم أن يدير دفة المناقشة، وأن يذكر بالسؤال الرئيس، مع عرض أسئلة الطلاب، ومناقشتها، وإعادة صياغة الأسئلة بشكل واضح ودقيق.

٣ - إنهاء المناقشة: تنتهي المناقشة بتثبيت المعلومات والتعميمات والحلول المقترحة التي توصل إليها الطلاب أثناء المناقشة.

وبناءً على ما سبق فإن المناقشة يجب أن يخطط لها، وتحدد أسئلتها، ويديرها ويوجهها المعلم في ضوء أهداف الدرس، وأن تكون أسئلتها واضحة ومحددة ومعدة إعداداً جيداً، وفي مستوى أعمار الطلاب. وتختلف طريقة المناقشة عن الطريقة الحوارية: حيث إن الحوار يكون بين معلم وطالب في حين أن المناقشة تكون بين مجموعة من الطلاب وبين المعلم ، أو في ضوء إشرافه (الكلزة ومختار ، ١٤١٥هـ ، ص ٨٥).

ويعتمد نجاح التدريس بطريقة المناقشة على ما يمتلكه المعلم من المهارات التي يتطلبها التدريس بهذه الطريقة (دبور والخطيب ، ١٩٨٧م ، ص ١٦٤).

ويقتضي استخدام طريقة المناقشة أن يكون عدد الطلاب مناسباً حتى يشترك كل طالب في المناقشة، والعدد المناسب في هذه الحالة يكون في حدود خمسة وعشرين طالباً أو أقل، كما يتطلب استخدام هذه الطريقة أن يكون الطلاب لديهم علم مسبق عن الموضوع الذي سوف تتم مناقشته، وصفحاته في الكتاب المدرسي والمراجع الأخرى التي يرى معلم المادة ضرورة العودة إليها حيث يحدد المصادر المباشرة وغير المباشرة (حسين ، ١٤٢٢هـ ، ص ١٠٣). ويؤكد هس (Hess, 2004, p. 154) ذلك بقوله "يجد الباحثون باستمرار أن المناقشة تميل إلى أن تكون عالية النوعية عندما يكون الطلاب قد استعدوا للمشاركة فيها".

وحتى تكون المناقشة مثمرة فإنه ينبغي للمعلم إعطاء ملخص بعد كل مرحلة من مراحل المناقشة، وذلك لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف التي صاغها المعلم للدرس، كما ينبغي على المعلم كتابة أهم النقاط التي دارت حولها المناقشة على السبورة مرحلياً حسب تطور الدرس.

طريقة الاكتشاف Discovery Method

يعرف الاكتشاف بأنه طريقة يكتسب بها شخص ما معرفة معينة عن طريق استخدام مصادره العقلية والفيزيائية، كما يعرف بأنه التعلّم الذي يحدث نتيجة معالجة المعلم للمعلومات وتركيبها للوصول إلى معلومات جديدة (يحيى والمنوفي، ١٤٢٣هـ، ص ص ٩٤-٩٥).

وترتبط طريقة الاكتشاف بالتفكير الذي يركز على تعلّم المفهوم واكتسابه، أو الوصول إلى أي معرفة جديدة عن طريق التعامل مع ما يقدمه المعلم للطالب من مواد يستطيع أن يستنتج عن طريق التفاعل معها. ونجد أن أهم عنصر في طريقة

الاكتشاف هو المتعلم الذي يؤدي دورًا نشطاً وأساسياً في تكوين المعلومات الجديدة، وكيفية الحصول عليها (القاعود، ١٤١٢هـ، ص ص ١٦٧-١٧٩).

وهكذا نجد أن طريقة الاكتشاف من طرائق التدريس التي تعمل على تنمية التفكير لدى المتعلم ، وتضعه في مواقف تحتم عليه التفكير والانهماك في محاولة الوصول إلى الاستنتاجات واكتشاف القواعد والنتائج.

مبادىء وأسس الاكتشاف

يرى فرحان وآخرون (١٩٨٤م، ص ص ٣٨-٣٩) أن "أهم المبادئ النفسية التي يقوم عليها الاكتشاف هي:

- يواجه المتعلم بمشكلة ما يتصدى لها ، ويحاول حلها.
- يكتشف المتعلم المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال التفاعل مع الموقف.
- يكون المتعلم نشطًا – متفاعلاً للحصول على المعرفة بنفسه.
- يكون التعلم هنا ذا معنى وقيمة.
- يلبي التعلم حاجات الفرد التعليمية ، ويوافق اهتماماته.
- يحتاج التعلّم إلى وقت أطول وجهد أكبر من المتعلم.
- يرتبط التعلم بالبنى المعرفية الأساسية.
- يهتم التعلم بترابط أجزاء البنى المعرفية الأساسية وعناصرها.
- يرتبط التعلم بالدافع الداخلي للمتعلم".

وطريقة الاكتشاف تعتمد على التفاعل ووصول الطالب إلى المفهوم باستقلالية، لذلك نجد أن أورمورد Ormord يعرف الاكتشاف Discovery أو الاستكشاف كما يطلق عليه بعض التربويين العرب بأنه: طريقة تدريسية تتم من خلال تفاعل الطلاب مع بيئتهم عن طريق اكتشاف وتحليل الأهداف التعليمية باستخدام الأسئلة أو التجارب (Conway, 1997, P.114). ويعتقد جامل (٢٠٠٢م، ص

١٠٥-١٠٦) أن أسلوب التعلّم بالاكتشاف من أكثر الأساليب التدريسية ملاءمة لطبيعة ومحتوى المواد الاجتماعية، وأن اكتساب الطلاب مهارات الاكتشاف هو من الأهداف الأساسية لتدريس المواد الاجتماعية.

وقد كان روسو Rousseau وبستالوزي Pestalozzi وديوي Dewey من أوائل من تطرقوا إلى أهمية التعلم عن طريق الاكتشاف، ثم تبنى هذه الفكرة عدد من الرواد التربويين منهم بياجيت Piaget ودابرت Papert وبرونر Bruner. ويبرز الأخير كأهم من وضع الأسس الحقيقية لطريقة التعلم بالاكتشاف.

وتعتمد طريقة التعلّم بالاكتشاف على التفكير الابتكاري وتنميته؛ وذلك لأن الطالب يحدد المشكلة، ويضع الفرضيات، ثم يختبرها، ويرسم أخيراً التعميمات والأحكام. واستراتيجية التعلم بالاكتشاف أكثر ما تكون صالحة مع أسلوب حل المشكلات حينما يعتمد الطالب على تجربته وخبراته السابقة في التوصل إلى ما يراد منه أن يتعلمه.

ويعتبر برونر Bruner من أبرز مؤيدي التعليم الاستكشافي، فيذكر القاعود (١٤١٢هـ، ص ١٧٩) أن برونر يرى "أن الإنسان يحاول الوصول إلى المعرفة بشكل فاعل فيتفاعل بشكل نشط مع المؤثرات التي يتعرض لها ، كما أن المتعلم يحتاج إلى وقت أكثر وجهد أكبر لحصول هذه العملية". كما يعرف برونر هذه العملية بأنها: عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه ، وتكييفها بشكل يمكن من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه قبل الموقف الاكتشافي.

ولكي يتم التعلّم بطريقة الاكتشاف فإن الطالب يحتاج إلى مواد يكتشف من خلالها، وهذا يتطلب من المعلم التخطيط الجيد وتجهيز هذه المواد، مثل توفير المعلومات والخريطة الصماء حيث يقوم الطالب بوضع هذه المعلومات على المكان المناسب في الخريطة، أو أن يعطي المعلم للطالب معلومات تقتضي طبيعة الدرس أن يقوم الطالب بتخطيط شكل مناسب لها ، ووضع تلك المعلومات بها.

ويرتبط الاكتشاف بنمط تعليم المفاهيم واكتسابها التي نادت بها مجموعة مـن التربـويين مثـل برونـر ومـيرل وتنسـون وكلوزمـاير، والـذين يؤكـدون أن هنـاك مجموعة من العناصر ينبغي تعرّفها عند دراسة المفاهيم، وهي:

- تعريف معنى المفهوم .
- تشكيل المفهوم .
- خطوات تشكيل المفهوم :
  - التمييز .
  - التصنيف .
  - التحديد .
  - التعميم .
- عناصر ومكونات المفهوم .
- أنواع المفاهيم .

وللمفهوم اسم وأمثلة وسمات (صفات) وقيمة مميزة وتعريف تقدم في خطوات متتالية، وتعدُّ خطوة الأمثلة أهم الخطوات ثم تليها خطوة الصفات، أما بالنسبة للأمثلة فيتم التعامل معها على النحو التالي:

١. نموذج هيلداتابا، حيث يعطي المفهوم عدداً من الأمثلة المنتمية فقط، ولا يعطي أمثلة غير منتمية.
٢. نموذج برونر، ويتبنى إعطاء أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية.

ويعرف المفهوم بأنه مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معًا على أساس صفة مشتركة أو أكثر، وهي التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين (سعادة واليوسف، ١٩٨٨م، ص٦٠).

ويـرى شـلبي (١٤١٧هـ، ص ص ١٣٥-١٣٦) أن "المفهـوم هـو تصـور عقلـي مجـرد يعطي اسماً أو لفظاً على ظاهرة جغرافية ويتم تكوينه عن طريق الخصائص والصفات المشتركة لهذه الظاهرة".

ويميّــز كلــوز مــاير Klausmeier، نقــلاً عــن حميــدة (١٩٩٦م، ص ٢٠٦)، بــين مستويين من تعلّم واكتساب المفاهيم :

- **المسـتوى الأدنـى:** ويتمثـل في قـدرة الفـرد علـى التمييـز بـين الأمثلـة المطابقـة (المنتمية) ، والأمثلة غير المطابقة (غير المنتمية) للمفهوم .
- **المستوى الأعلى:** ويتمثل في تعلّم المفهوم بحيث يعكس القدرات العقلية التالية:
  - تعريف المفهوم بخصائصه المحددة.
  - التمييز بين الصفات والخصائص المميزة، وغير المميزة للمفهوم.
  - التمييز بين الأمثلة المطابقة والأمثلة غير المطابقة للمفهوم على أساس الخصائص المحددة للمفهوم.
  - تحديد المفاهيم العليا التي ينـدرج تحتها المفهوم ، والمفـاهيم الـدنيا (الثانوية) التي تدرج تحته.
  - تحديد المبدأ الذي يربط المفهوم بمفهوم آخر أو أكثر .

وفي الـتعلّم الاكتشـافي يجـب علـى المعلـم أن يخطـط بعنايـة للأسـئلة، والمـواد التعليميـة، والأدوات والأجهـزة. كمـا يُشـجَّع الطـلاب في هـذا النـوع مـن الـتعلّم علـى استخدام قرائحهم وخيالهم وإبداعهم؛ ولأن التعلّم بهذه الطريقة يبـدأ مـن الخـاص إلى العـام فـإن المعلـم يطـرح أمثلـة يعمـل عليهـا الطـلاب حتـى يصـلوا إلى العلاقـات المتبادلـة بينهـا. وهـذا يتوافـق مـع مـا نـص عليـه برونـر مـن أن الأمثلـة الجزئيـة هـي الـتي تصـوغ في النهاية المبادئ العامة.

وهناك نماذج من طرق التعلّم بالاكتشاف، لعل أشهرها نموذجي برونر وهيلد اتابا، وقد سبق الحديث عن الفوارق بين هذين النموذجين في الفصل السابق. وسوف نركز هنا على نموذج برونر الذي يتميّز بديناميكيته وشموله المعرفي. فبرونر يشدد على أن اكتساب المهارات وطرق التفكير العقلي والتدريب على ذلك سوف يقود الطالب حتماً إلى اكتساب المفاهيم.

ويذكر السكران (٢٠٠٢م، ص ص ١٩٩-٢٠١) أن نموذج برونر الاكتشافي لتدريس المفاهيم يرتكز على أمرين، هما :

١ - تكوين المفهوم Concept formation، وهي عملية تسبق اكتساب المفهوم. وتعتمد على مستحثات عن طريق مجموعة من الأسئلة المتتابعة، التي تدفع باتجاه تحديد المتشابه وغير المتشابه من الأشياء، حيث يستخدم الطالب وسائل التمييز والتصنيف والتحديد للفصل بين المنتمي وغير المنتمي من الأمثلة.

٢ - اكتساب المفهوم Concept attainment ، وتؤدي إليه جملة من العناصر مروراً باسم المفهوم، وما ينتمي إليه وما لا ينتمي، والسمات الجوهرية وغير الجوهرية، والقيمة المميزة، وأخيراً تعريف المفهوم.

وأهم مميزات التعلّم عن طريق الاكتشاف ما يلي :

١ - إمكانية استخدامه لجميع الأعمار، حيث استخدم بنجاح مع طلاب رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (السكران، ٢٠٠٢م، ص ٢٠٢).

٢ - تساعد دروس الاكتشاف الطلاب على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية، وهذا يلبي احتياجات الطلاب، ويلائم اهتماماتهم مما يجعلهم ساعين على الدوام إلى اكتساب المعارف بأنفسهم.

٣ - تنمي لدى الطلاب اتجاهات واستراتيجيات في حل المشكلات، والشعور بالمتعة، وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما يجعل المهارات والمفاهيم والمبادئ

التي يتعلّمها الطلاب ذات قيمة أكبر ورسوخ أكثر في الذاكرة، ويعود الطلاب على استثمار ما تعلّموه من مهارات ومفاهيم في أنشطة أخرى.

٤ - على الرغم من أن العمل باستراتيجية الاكتشاف يبدو نمطاً تنافسياً إلا أن ترك المجال للطالب للنقاش بحرية مع الآخرين من زملائه، وإطلاعه على ما أنجزه زملاؤه قبل التقويم يساعد في إنماء طرق فعالة للعمل الجماعي، ومشاركة المعلومات، والاستماع إلى أفكار الآخرين والانتفاع بالمفيد منها.

ووفقاً لماريون ديمبو (Dembo, 2003)، فإن أفكار برونر حول التعليم بالاكتشاف ترتكز على أربع معطيات، هي:

١ - تقديم الأمثلة التي تقود إلى فكرة ، وتحفيّز الطلاب على تقديم أمثلة مشابهة.

٢ - مساعدة الطلاب على إدراك الربط بين الأفكار والمفاهيم.

٣ - طرح الأسئلة وترك الحرية للطلاب لمحاولة الإجابة.

٤ - تشجيع الطلاب على تخمين الإجابات أياً كانت، وعدم التعليق مباشرة على هذه التخمينات؛ إلا مع قدوم أفكار جديدة، وهذا يقتضي تشجيع الفكر الإبداعي والابتكاري.

وهذا يعني أن المعلم عندما يلجأ للتعلم بالاكتشاف فإن عليه أن يلتزم بالتالي:

١ - تحديد المهمة أو المشكلة أو النشاط بوضوح للطلاب.

٢ - أن يكون لديه اقتناع بأهمية عمل الطلاب على العمل أو المشكلة بأنفسهم.

٣ - يجب أن يتقبل المعلم أخطاء الطلاب في الإجابة وأن يسمح بها.

٤ - يجب الالتزام بمنح الطالب الفرصة بعد الفرصة أو المحاولة بعد الأخرى لكي يحسن من إجابته، أو حتى يصل إلى اكتشاف الإجابة الصحيحة.

٥ - يجب تشجيع الطالب على محاولة التكرار حين اكتشاف خطئه.

٦ - يجب أن تكون مساعدة المعلم وتوجيهاته وإرشاداته محدودة ومقننة.

وفيما يلي بعض التوجيهات والأفكار التي قد تعين المعلم في الإعداد للتعلم بهذه الطريقة:

(١) اختيار النشاط الذي يتميز بقصر مدته الزمنية؛ لجعل التخطيط له أيسر ومتابعته أسهل. ومن الأفضل في البداية اختيار نوع من النشاط لا يقتصر على جواب واحد صحيح فقط، فمثلاً تتبع خريطة المملكة من قبل الطلاب لتعرّف أكثر المدن بعداً عن العاصمة الرياض ليس له جواب واحد في البداية، وهذا يتيح الفرصة لاكتشاف عددٍ من الإجابات هي في معظمها صحيحة، ولكن النهاية تكون مع إجابة واحدة أكثر صحة من غيره.

(٢) جمع مواد تعليمية كافية حتى يمكن لكل طالب إعادة عمله مرة أخرى حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة. فمثلاً في درس جغرافي حول المضايق (جمع مضيق) في بلدان العالم الإسلامي، فإنه يمكن توزيع خرائط عليها حدود اليابس لبلدان آسيا وإفريقيا، ويطلب من الطلاب تتبع خطوط السواحل بقلم أزرق، وتحديد الأماكن التي تقترب فيها كتل اليابس من بعض ولا تترك إلا حيّزاً صغيراً من الماء، ويمكن تزويد الطلاب الذين يفسدون هذه الخرائط أثناء محاولاتهم بخرائط جديدة أخرى.

(٣) التركيز على الهدف من النشاط لكي لا يتحول إلى اتجاه آخر، مع تسجيل ملاحظات بتلك التحولات للاستفادة منها مستقبلاً، وهذا لكي يضمن المعلم وصول الطلاب إلى نتيجة صحيحة ضمن الحيّز الزمني المتاح. فلو كان الهدف من النشاط هو هجرة النبي (صلى الله عليه وسلم) إلى المدينة، واقتضى النشاط أن يتعرف الطلاب على طريق الهجرة عن طريق ربط مجموعة من أسماء الأماكن التي سلكها النبي (صلى الله عليه وسلم) في طريق هجرته، واكتشاف مواقعها على الخريطة مع رسم طريق الهجرة، فإن هذا النشاط قد يستغرق الحيز الزمني المتاح جميعه دون تحقيق المفاهيم التي كان يجب أن

يكتشفها الطلاب كالمعاني السامية للهجرة، ورعاية الله لمن يرعى دينه؛ ولذلك فإن على المعلم أن يترك زمناً احتياطياً من الوقت المتاح له لاستغلاله في اختتام النشاط ومناقشة الطلاب فيما توصلوا إليه.

(٤) يجب أن يقتصر دور المعلم أثناء ممارسة الطلاب للنشاط المصاحب لعملية التعلّم الاكتشافي على الملاحظة عن بُعد، وترك الطلاب يعملون باستقلالية، وبذلك يتيح المعلم للطالب اكتشاف المادة التعليمية (فكرة تقود إلى تعلّم مفهوم) وتنظيمها وترتيبها وتمثلها ودمجها في بنيته المعرفية. وهذا في الحقيقة هو سر نجاح منهج التعلّم الاكتشافي وهو أن المعلومة الصحيحة التي يتوصل إليها الطالب بنفسه تشعره بالقدرة وتمنحه الثقة وتبقى في ذهن الطالب مع تقادم الأيام.

(٥) بعد انتهاء النشاط يجب مناقشة الطلاب فيما انتهوا إليه من نتائج ، وتحليل ذلك مع كل طالب إن أمكن، مع مراجعة الخطوات التي اقتضت كل منهم في الوصول إلى تلك النتيجة، ومن ثم إتاحة الفرصة للطلاب الذين لم يصلوا إلى نتيجة تصحيحية لإعادة نشاطهم مع تصحيحهم وإرشادهم إلى أخطائهم. كما يفضل أن يسجل المعلم ملاحظاته على أداء الطلاب، وتشجيع الطلاب على تسجيل جميع خطواتهم إن استطاعوا.

(٦) يجب على المعلم أن يستفيد من كل نشاط تعليمي منجز في التخطيط لنشاط تعليمي قادم، وقائم على طريقة التعلّم بالاكتشاف، مع تعديل الخطط وفقاً لما لاحظه من تفاعل وتقدم للطلاب.

وقد يكون الاكتشاف عن طريق خرائط المفاهيم والخرائط الصماء والأشكال والرسوم البيانية، وللأشكال البيانية أنواع عديدة، وهناك أربعة منها يشيع استخدامها في المواد الاجتماعية وهي:

١ - **الخطوط البيانية** : وهي الأشكال البيانية التي تستخدم لبيان التغير الذي يطرأ على ظاهرة ما لفترة زمنية معينة كالتغيرات في كميات الإنتاج أو معدلات المطر وكثير من الظواهر المشابهة، حيث يرسم خطًا أفقيًا يمثل الفترات الزمنية، وخطًا عموديًا يمثل الكميات أو القيم الكمية للظاهرة المحددة.

٢ - **الأعمدة البيانية** : وهي مجموعة من الأعمدة ذات قواعد متساوية العرض وتتناسب ارتفاعاتها مع القيم التي تمثلها قد ترسم تلك الأعمدة بصورة أفقية وبأشكال مختلفة.

٣ - **الدوائر البيانية** : وهي تستخدم لمقارنة المساحة أو النسبة المئوية للظواهر، والتي يعتمد رسمها على القيم العددية حيث تمثل مساحة الدائرة مجموع القيم، وأي قطاع منها يمثل نسبة مئوية من الدائرة.

٤ - **المستطيل البياني** : وتمثل البيانات هنا بأكملها بمستطيل ، ويجزأ إلى أجزاء حيث يكون هناك تناسب بين طول المستطيل وما يمثله، والأجزاء التي يحتويها (القاعود والمومني، ١٩٩٦م، ص ص ٢٢٧- ٢٢٨).

الطريقة الاستنباطية Deductive & Inductive Method

الاستنباط هو استخراج المعلومات من خبرات أو وقائع ، أو أمثلة مألوفة لدى الإنسان، وهي طريقة فكرية منطقية. ويعتمد الاستنباط في الوصول إلى المعلومات الجديدة على فاعلية الطلاب عن طريق أسلوبين معروفين هما: الاستقراء Deductive والاستنتاج Inductive (النحلاوي وآخران، ١٣٨٩هـ، ص٦٠).

ويعرف الاستقراء بأنه: "عملية عقلية ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من البيانات والحالات المفردة إلى القوانين والقواعد العامة التي تنظم تلك الوقائع

والحالات، في حين أن الاستنتاج هو العمليات العقلية التي ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من التعميمات والقواعد العامة إلى الوقائع والأحداث الجزئية المفردة. وفيها يكتب معلم الدراسات الاجتماعية القاعدة أو التعميم لينتقل إلى إثبات صحتها من خلال الأمثلة التي تنطبق عليها" (العمران ،١٤١٠هـ ، ص ص١٣٢-١٣٣) .

ويستنتج مما سبق إن الاستنباط بأسلوبيه ذو علاقة كبيرة بتدريس المواد الاجتماعية؛ لأنه يركز على تدريس التعميمات، وهذا النوع من المعرفة تزخر به المواد الاجتماعية، كما تستخدم هذه الطريقة في تدريس المفاهيم؛ وهذا النوع من المعرفة تكثر في المواد الاجتماعية .

ويسير أسلوب الاستقراء في ثلاث خطوات هي: تحضير الأمثلة، أو أخذها من الطلاب مباشرة وكتابتها على السبورة، وفي الخطوة الثانية تتم مقارنة خصائص الأمثلة عن طريق مناقشة الطلاب، وبهذا يتهيأون نحو إدراك التعميم، وفي الخطوة الثالثة تتم صياغة التعميم وكتابته في ضوء المناقشة التي دارت حول الخصائص التي تشترك فيها الأمثلة. أما أسلوب الاستنتاج فإنه يسير عكس أسلوب الاستقراء حيث يبدأ بالتقسيم أو القاعدة العامة وينزل إلى المثال (النحلاوي وآخران، ١٣٨٩ هـ، ص ص٦١-٦٤).

ومن حيث مدى مناسبة الأسلوبين للتدريس في المرحلة الابتدائية فإن الاستقراء مناسب للمراحل الأولى من التعليم الأساسي، في حين أن أسلوب الاستنتاج يمكن استخدامه في المراحل التعليمية الأخيرة من التعليم الأساسي (السكران، ١٤١٠هـ، ص١٣٣).

الطريقة الحوارية والاستجوابية Dialogue & Questioning Methods

استخدمت الطريقة الحوارية في التدريس ولا تزال تستخدم وهي عبارة عن إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة تقود الطلاب إلى المعلومات الجديدة عن

طريق توسيع آفاقهم وجعلهم يلاحظون نواحي النقص، والأخطاء التي يقعون فيها بأنفسهم.

ويشير النحلاوي وآخران (١٣٨٩هـ، ص ص ٦٦ – ٦٧) إلى أن الطريقة الحوارية تسير في ثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى

وفيها يتم إلقاء أسئلة غايتها معرفة ما لدى الطالب من معلومات عن الدرس الجديد دون تصحيحها لأول وهلة.

المرحلة الثانية

إلقاء أسئلة مترتبة على أجوبة المرحلة الأولى بحيث تشعر الطالب بأخطائه في المرحلة الأولى.

المرحة الثالثة

استدراج الطالب عن طريق الاستجواب للوصول إلى الصواب أو المعلومات الجديدة، أو على الأقل ليعرف عجزه وينتبه لشرح المعلم.

وبناءً على ما سبق فإن الطريقة الحوارية قد تستخدم لوحدها بين المعلم والطالب، وفي بعض الأحياء يحتاج المعلم إلى توقيف الطريقة الحوارية لفترة قصيرة واستخدام الطريقة الاستجوابية، ثم يعود لمواصلة الحوار، وذلك عندما يكون استنتاج أحد الطلاب قد تم بطريقة غير صحيحة، وهنا يبدأ المعلم بربط خبرات الطالب السابقة خطوة تلو الأخرى حتى يوصله إلى الاستنتاج المناسب.

والطريقتان الحوارية والاستجوابية لهما فاعلية في غرس القيم وتنمية الاتجاهات، ومن المعروف أن المواد الاجتماعية تحتوي على كثير من القيم والاتجاهات، بخاصة أن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة يشكلان مصدراً أساسياً للعلوم

الاجتماعية التي تشتق منها المواد الاجتماعية. والمواد الاجتماعية تهدف إلى غرس القيم وتنمية الاتجاهات، وهذا يتطلب استخدام الطريقة الحوارية من قبل معلم المواد الاجتماعية في أوقات كثيرة عندما يشعر بالحاجة إلى ذلك.

والطريقة الحوارية تتطلب تفعيل دور الطالب، فالحوار جارٍ بين المعلم والطالب في حين أن بقية الطلاب يتابعون؛ لأن الحوار ينتقل من المعلم إلى طالب آخر. والطريقة الحوارية تعتمد على المشاركة بين فاعلية المعلم وفاعلية الطالب وتؤدي إلى الاقتناع والشعور بالحاجة إلى الاطلاع والبحث.

طريقة العصف الذهني Brain Storming Method

في سنة ١٩٣٩م، رأس أليكس أوزبورن Alex Osborn فريق عمل دعائي، كان من نتائجه ما أصبح يعرف بالعصف الذهني Brain storm. ويقصد بذلك استخدام العقل لتوليد الأفكار المبتكرة، أو كما يقول أبوسرحان (١٤٢١هـ، ص١٢١) لاستمطار الأفكار. وهذا الأسلوب له أهميته في التفكير الإبداعي اللازم لنمو ذهني صحيح. والتفكير الإبداعي هو أسلوب من النشاط العقلي ينتج أكبر عدد ممكن من الأفكار لحل معضلة ما (دي بونو، ١٩٩٧م).

ومن هنا فإن توليد الأفكار قبل نقدها أو الحكم عليها هو استراتيجية العمل في العصف الذهني؛ لذا فإنه قد يشار إلى العصف الذهني بعصر الأفكار، أو استدراج الأفكار، أو استمطار الأفكار. وقد أصبح العصف الذهني أسلوباً شائع الاستخدام لحل المشكلات في الأعمال الإدارية والتجارية .. وفي التعليم.

ويعرف العصف الذهني بأنه عبارة عن إثارة سؤال أو مهمة أو مشكلة حيال كيفية التصرف إزاء موقف معين؛ وذلك لمجموعة محدودة العدد من الطلاب، ثم يطلب منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول التي يمكن أن تطرح لحل ذلك السؤال أو تلك المهمة أو المشكلة.

كما يعرف العصف الذهني بأنه طريقة حديثة لإنتاج وتوليد أكبر كمية من الأفكار في أقل وقت ممكن، وذلك للتقليل من الخمول الفكري لدى مجموعة من الطلاب، وتشجيعهم على الوصول إلى الأفكار جديدة لحل المشكلة.

وتعرفه الدمياطي (١٤١٩هـ، ص ص ٤-٥) بأنه أسلوب لتدريس المواد الاجتماعية يقوم على إعداد الوحدات الدراسية عن طريق تقسيمها إلى مشكلات صغيرة تتحدى القدرات وتتطلب الوصول إلى أفكار جديدة خلال فترة وجيزة، ويشارك فيها مجموعة من الطلاب مع إعطاء الفرصة لكل طالب للمشاركة بآرائه مع أفكار الآخرين.

ويعتمد استخدام العصف الذهني في التعليم على تجزئة موضوع الدرس إلى وحدات صغيرة؛ كمشكلات تتحدى التفكير وتستحث توليد الأفكار المتتابعة كحلول للمشكلة. والعصف الذهني هو من الطرق الجماعية في التدريب على التفكير الابتكاري؛ ولذلك فإن مجموعة الطلاب تعمل سوية في وقت واحد لاستمطار الأفكار، وإن كانت المجموعة كبيرة فإنها تقسم إلى مجموعات صغيرة لكل منها قائد يسجل الأفكار وينظم العمل، ويُلجأ إلى طريقة العصف الذهني لتحقيق الأهداف التالية:

- توليد الأفكار.
- التمرس على سرعة التفكير.
- ضمان مشاركة الجميع.
- إيجاد البدائل.
- تحدي العقول.
- كسر الجمود.
- كسر الخمول.

وتذكر الخضراء(١٤٢٥هـ، ص٥٠) أن القواعد الرئيسة للعصف الذهني يمكن تلخيصها فيما يلي :

١. حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها.
٢. تأجيل الحكم على قيمة الأفكار.
٣. كم الأفكار يزيد ويرفع من نوعيتها.
٤. تعميق أفكار الآخرين وتطويرها.

وللعصف الذهني عدد من المعوقات من أهمها النقد والخوف. ومن أهم مميزات طريقة العصف الذهني خلوها من النقد والقيود على الأفكار، واحترام قواعد السلوك.

طريقة حل المشكلات Problem Solving Method

تمثل المشكلة بصفة عامة نوعاً من الحيرة والشك والتردد يقابل الفرد يحتاج إلى التخلص منه، وقد يكون ذلك عن طريق جمع معلومات تساعد في إزالته، والطلاب في حجرات الدراسة قد لا يشعرون بمشكلة معينة، إلا أن المعلم الماهر يستطيع في ضوء أهداف درس معين أن يجعل الطلاب عن طريق بعض الأسئلة التي يطرحها يشعرون بجهل تجاه قضية معينة، وتتولد لديهم رغبة قوية في التخلص من هذا الجهل من خلال تنظيم وتحليل المعلومات وربطها والوصول إلى أحكام عامة حول القضية التي شعروا بجهلهم تجاهها.

ويورد أبو سرحان (١٤٢١هـ، ص ٧٢) أن كروتشفيلد Crutchfield يقول: "ويجدر بالمعلم أن يختار لطلابه- لا سيما في المراحل الأولى لتوظيف هذا الأسلوب -مشكلات واضحة الأهداف، ترتبط بحياة الطلاب وتثير اهتماماتهم، وأن يكون لها معنى في أنفسهم، وأن تكون من النوع الذي يشعرون معه أنهم في حاجة للتغلب على العوائق التي تعترض سبل حلها ".

ويتطلب استخدام حل المشكلات في التدريس أن يكون دور المتعلمين نشطاً وإيجابياً في تعليم أنفسهم عن طريق الاستقصاء؛ للوصول إلى القرارات والأحكام العامة المناسبة.

خطوات طريقة حل المشكلات

يجد المتتبع لطريقة حل المشكلات في التدريس أن عدداً كبيراً من المهتمين قد تناولوا الخطوات التي يسير فيها تطبيق هذه الطريقة في التدريس، حيث إن هذه الطريقة تتبع الأسلوب العلمي الواضح. فقد أورد السكران (١٤١٠هـ، ص ص ١٤٨ – ١٥٦)، وأبو سرحان (١٤٢١هـ ، ص ص ٧٢ – ٨٩) والكلزة ومختار (١٤١٥هـ ، ص ص ١٣٥ – ١٤٤) أن طريقة حل المشكلات في تدريس المواد الاجتماعية تسير في ست خطوات، ويمكن تلخيص ما أوردوه على النحو التالي :

١ – الشعور بالمشكلة أو الإحساس بها

ويعتبر الإحساس بالمشكلة أول خطوات أسلوب حلها ، ويبدأ إحساس الطلاب بالمشكلة عندما يقوم المعلم بتوجيه مجموعة من علامات الاستفهام إلى الطلاب تكون في مستواهم بحيث يشعرون أن هناك مشكلة ينبغي تحديدها.

٢ – تحديد المشكلة

لا تقل هذه الخطوة أهمية عن سابقتها فتحديد المشكلة يساعد في عدم تشعبها ويدفع الطلاب إلى البحث عن الحلول ويزيد من رغبتهم في ذلك.

٣ – صياغة الفروض لحل المشكلة

الفروض هي تخمينات أولية أو حلول مؤقته للمشكلة يتم بها تفسير أسباب حدوثها اعتماداً على الشعور المباشر للمشكلة وتحديد عناصرها، وهنا يقوم المعلم بمساعدة الطلاب على افتراض الحلول الممكنة في صورة مبدئية تتفق مع مبادئ التفكير العلمي، ويمكن التحقق منها.

٤ – جمع المعلومات

يقوم الطلاب بجمع المعلومات من مصادر متنوعة يرشدهم إليها المعلم، وهذه مهارة مهمة يدرب المعلم طلابه على اكتسابها، ولتحقيق ذلك يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات لكل منها مهمة محددة في جمع المعلومات من المصادر التي يحددها معلم المادة مثل الكتب والصحف والمجلات (الجبر وعلى، ١٤٠٣هـ ص ١٩). ويتم عرض ما يحصلون عليه من معلومات على المعلم باستمرار للاستفادة من توجيهاته.

٥ – التحقق من صحة الفروض

عند انتهاء كل مجموعة من جمع المعلومات المتعلقة بالفروض المطروحة لمشكلة الدراسة، تقوم كل مجموعة بترتيب المعلومات وتنظيمها وربطها بما توصلت إليه المجموعات الأخرى، وتتم مناقشة وتحليل المعلومات وفهمها في ضوء المعايير المنطقية والانتهاء من ذلك إلى التأكد من أن أحد فروض المشكلة هو الصحيح دون غيره من الفروض الأخرى، ويكون ذلك تحت إشراف المعلم.

٦ – الوصول إلى أحكام عامة

يوجه المعلم في هذه الخطوة طلابه إلى صياغة النتائج النهائية لدراسة المشكلة ويساعدهم على وضعها في صورة أحكام عامة.

والمتتبع للخطوات السابقة يجد أنها غير منفصلة عن بعضها فهي متداخلة ويعتمد حجم كل خطوة على نوع المشكلة ومستوى الطلاب والمرحلة التعليمية. وتطبيق طريقة حل المشكلات في تدريس المواد الاجتماعية ينسجم مع طبيعة هذه المواد وتعددها وتنوع ما تحتويه من أنواع المعرفة.

طريقة المشروع Project Method

تعتبر طريقة المشروع من طرق التدريس الحديثة التي وضع مبادئها جون ديوي، وهو أحد رواد التربية، وقد وضع طالبه كلباترك طريقة المشروع بوصفها الحالي بعد الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٨م، في ضوء ثلاثة اعتبارات هي: وجود مشكلة تنبع من ميول الطلاب، وشروع الطلاب في حلها بطريقة علمية، وأن يأتي التعليم عرضيًا أثناء حل هذه المشكلة (الكلزة ومختار ١٤١٥هـ ، ص ١٠٦).

وتكثر في المواد الاجتماعية الموضوعات التي يمكن أن تدرس بطريقة المشروع؛ وذلك لأن الغاية من المشروع هي إكساب الطلاب بعض المعارف والمهارات، وأساليب تقصي الحقائق ، والأسباب التي تقف وراء ظاهرة محددة.

وتسير طريقة المشروع في أربعة مراحل أساسية هي :

١ – اختيار المشروع

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل المشروع حيث يحدد الطلاب خلالها أغراضهم من المشروع تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وبذلك يتم اختيار المشروع، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها من وراء اختياره.

٢ – رسم خطة المشروع

في هذه المرحلة من مراحل طريقة المشروع يضع الطلاب الخطة المناسبة لتنفيذ المشروع، ويناقشون ما قد يعترضهم، والطرق التي يمكن اتباعها، والوسائل المناسبة للتنفيذ، وطرق جمع المادة العلمية والممارسات والمهارات، وينبغي تسجيل الخطة للاسترشاد بها. ودور المعلم هنا هو الإرشاد والتوجيه مع إعطاء

الطلاب حرية الاختيار، ويتم هنا تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحيث يسند لكل مجموعة عمل محدد.

٣ - تنفيذ المشروع

في هذه المرحلة تقوم كل مجموعة بجمع المادة العلمية التي أسندت لها، وتتم الاجتماعات المناسبة لمتابعة العمل تحت إشراف المعلم، وتتم مناقشة ما توصلت له كل مجموعة.

٤ - تقويم المشروع

تعرض في هذه المرحلة التقارير التي توضح ما توصلت له كل مجموعة، كما تعرض الصور والرسومات والخرائط والنماذج والعينات، ويتم تنسيق وإخراج وعرض المادة المتحصل عليها ، وكتابة النتائج النهائية للمشروع. ويشمل التقويم مجال أهداف المشروع وخطة المشروع ومجال الطلاب، وبالتالي يُكتب تقرير متكامل عن المشروع (الكلزة ومختار، ١٤١٥هـ، ص ص ١٠٨ — ١٠٩؛ السكران، ١٤١٠هـ ، ص ص ١٣٩ — ١٤٢؛ عرفات، ١٤٠٤ — ١٤٠٥هـ، ص ص ١٤٦ — ١٤٨؛ أبو سرحان، ١٤٢١هـ، ص ص ١٦٦ — ١٦٨؛ إبراهيم، ١٤١٠هـ، ص ص ١٠٦ — ١٠٨).

وتعطي طريقة المشروع المرتبة الأولى من اهتمامها لميول الطلاب وأنشطتهم، في حين أنها تجعل المعلومات والحقائق في المرتبة الثانية (السكران، ١٤١٠ هـ، ص ١٣٩).

ويلاحظ أن طريقة المشروع من الطرق الجيدة في تدريس المواد الاجتماعية، فهي تنسجم مع منهج النشاط الذي يتيح للمعلم فرصة كبيرة ومرونة مناسبة لاختيار المشروعات التي يحس الطلاب بالحاجة إلى دراستها. أما منهج المواد الدراسية فهو منهج أكثر ثباتاً ومكتوباً مقدماً والمعلم ملزم بتنفيذه. وبذلك تقل المرونة لدى المعلم في اختيار عددٍ كبيرٍ من المشروعات.

لقد تم فيما سبق استعراض عددٍ من طرق التدريس التي يؤكد المختصون مناسبتها لتدريس المواد الاجتماعية، وهذا لا يعني أن المعلم ملزم باستخدام طريقة محددة للمادة التي يضطلع بتدريسها، أو حتى عند تدريسه لموضوع محدد، فمرونة الطريقة وقابليتها للتعديل، واتساقها مع أهداف الدرس، وملاءمتها لمستوى نضج الطلاب، وقيامها على نشاطهم وفاعليتهم، وتحقيقها للمناخ الفاعل بين المعلم والطلاب، هي من المعايير الأساسية التي ينبغي للمعلم توظيفها عند اختياره لطريقة التدريس (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠م، ص٣٥).

طريقة الألعاب التعليمية

تتنوع الألعاب التعليمية ومجالاتها ومستوياتها ، وقد انعكس هذا التنوع للألعاب التعليمية على تعريفها ما وفر عدداً لا بأس به من التعريفات العلمية للألعاب التعليمية، وفي هذا المجال يعرف عبد الجبار والنبابته (١٤٠٨ هـ، ص ١٣) اللعب بأنه "نشاط ذاتي يسير وفق تعليمات خارجية، بأوامر وتوجيهات مفروضة أحيانًا، ويسير وفق أداء طوعي أو تطوعي وفق تعليمات داخلية أحيانا أخرى. أي تعريف اللعب من حيث هو نشاط ذو دافع خارجي أو دافع داخلي". وقد شاع استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية (المواد الاجتماعية) في الستينيات من القرن العشرين، وبخاصة في بلاد الغرب والولايات الأمريكية بصورة منظمة وكبيرة، ويعتبر جوتزكو ١٩٦٨ (Guetzkow) من الأوائل الذين استخدموا الألعاب في تدريس المفاهيم السياسية لطلاب الدراسات الاجتماعية، والألعاب التعليمية تعد من العوامل الرئيسة في التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة بغرض مسايرة التطورات التربوية، وتحقيق الهدف منها (حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠م ، ص ٢٦) وتشتمل الألعاب التعليمية على مجموعة مهمة من عوامل الفاعلية حيث إن اللعب يحتوي على حركة فهو عمل ممتع ومسلٍّ ، وهو نشاط قد يمارسه الفرد لوحده أو تمارسه جماعة من الطلاب، والألعاب التعليمية تستغل طاقة حركية وذهنية في نفس الوقت بسرعة وخفة عند تناول الأشياء أو استعمالها، وهو يساعد

على الاكتشاف والتعبير الذاتي والنمو العقلي ويؤدي إلى التعلم (بلقيس ومرعي ،١٤٠٨هـ ، ص ص ١٠ - ١٣).

خصائص الألعاب التعليمية

تحتوي الألعاب التعليمية على عدد كبير من الخصائص التي تشجع وتجذب المعلمين على استخدامها، وتدفع بالتربويين عمومًا إلى الاهتمام بها ومحاولة توظيفها من أجل تحقيق أهداف تعليمية متنوعة المجالات والمستويات، وبالذات في المرحلة الابتدائية حيث إن الطلاب يدركون المحسوسات أكثر من المجردات ولعل من أبرز خصائص الألعاب التعليمية ما يلي :

١ - تمثيل الواقع أمام المتعلم: وهذه الخاصية تساعد الطلاب في إدراك الواقع الذي يصعب نقله بكل تفاصيله إلا عن طريق تمثيله، وبذلك يفهم الطلاب أبعاد المشكلة التي يتعامل معها تمثيل الواقع باختصار مثل مشكلة المواصلات.

٢ - رفع مستوى دافعيه المتعلم: المتعلم بصفة عامة يكون أكثر استعدادًا للمشاركة في الموقف التعليمي إذا شعر أن للموقف معنى ووظيفة، وهذه الخاصية يوفرها له استخدام الألعاب التعليمية في التدريس.

٣ - عمل المتعلم ضمن فريق: يحتاج المتعلم إلى العمل في فريق لاكتساب بعض المهارات المهمة التي لا تمكنه بقية المواقف التعليمية منها، ومنها التحدث والاستماع، وضوابطهما، والتخلص من الفردية والأنانية، وهذه المهارات توفرها له الألعاب التعليمية.

٤ - التساؤل وفرض الفروض: الطالب في العادة يشعر بالحاجة إلى المعرفة، وعندما لا يعرف أمر معين فهذا يعني أن لديه مشكلة، وهذا يدفعه إلى توجيه الأسئلة إلى نفسه وإلى المعلم، وعندما يحصل على الجواب من قبل المعلم فهو يتعلم إلا أن هذا النوع من التعلم محدود الفائدة، في حين أن الفائدة العظيمة تحصل

عندما يعرف كيف يصل إلى المعرفة بنفسه، وهذه الخاصية يوفرها له التدريس بالألعاب التعليمية.

٥ - **التنظيم** : نظراً لتعقد شئون الحياة في الوقت الحاضر فقد ازدادت الحاجة إلى التنظيم، والطالب بصفة عامة لم يعد قادراً على التنظيم، وبالتالي فإن تعود النظام والتنظيم مطلب تربوي مهم يحتاج الطالب إلى اكتساب مهاراته، وهذا يتطلب توافر خلفية معرفية ووجدانية تدعم هذا السلوك وهو أمر توفره الألعاب التعليمية.

٦ - **اتخاذ القرارات**: يمر الطالب بمواقف كثيرة تحتاج منه إلى اتخاذ قرارات مبنية على أسلوب علمي، ويعتبر اكتساب مهارة اتخاذ القرارات وما يصاحبها من اتجاهات من أهم عمليات التربية، ومن خلال ممارسة الطالب للألعاب التعليمية يستطيع اكتساب بعض مهارات اتخاذ القرارات .

٧ - **توفر الإدارة والتوجيه**: المعرفة التي يحصل عليها الطالب من خلال استخدام المعلم للألعاب التعليمية في التدريس وسيلة وليست غاية لذاتها، ومن ثم يصبح استخدام اللعبة التعليمية ومواجهة ما تحتويه من مشكلات ومحاولة الوصول إلى حلول لها هو الغاية، والمعلم هنا منظم للخبرة وليس ناقلاً لها والطالب يحصل على التوجيه المناسب الذي يساعده على التعلم.

٨ - **الإيجابية والتفاعل**: تعتمد الألعاب التعليمية على الدور الإيجابي الذي يقوم به الطالب حيث لا يتلقى المعارف من المعلم ولا من الكتاب مباشرةً، ولكنه يواجه مشكلة تحتاج تحديد وفرض فروض وما يتلوها من عمليات وبذلك فالإيجابية والتفاعل مع الآخرين سمة أساسية في هذه المواقف.

٩ - **تقويم الطالب لذاته**: توفر الألعاب التعليمية أثناء تنفيذها فرصة لكل طالب أن ينظر إلى أدائه في ضوء الأهداف التي يرجى بلوغها، والتي تكون واضحة له

منذ البداية، وهو يرى بوضوح نواحي القوة والضعف في أدائه، وبذلك يستطيع تصحيح مسار العمل على المستوى الفردي والجماعي.

١٠ - تمثيل الأدوار: يتم تخطيط وبناء الألعاب التعليمية استنادًا إلى تصور لأبعاد مشكلات حقيقية تبسط للطلاب، وهذه المشكلات تضم شخصيات وتعكس آراء واتجاهات وعلاقات ومؤسسات، وبذلك يتدرب الطلاب على مهارات الحياة في مواقف تعليمية مصغرة (اللقاني وسليمان، ١٩٨٥م، ص ص ٨٩ - ٩٤).

ويحتاج معلم المواد الاجتماعية إلى تخطيط دقيق مسبق ومتكامل لاستخدام طرق وأساليب تدريس متعددة عند عزمه على تنفيذ درس وفق الألعاب التعليمية،ومنها القصة والشرح، والوصف والحوار والاستجواب، لإعطاء مقدمة، وخاتمة، وتعليمات، كما يحتاج إلى تجهيز وتحضير الأدوات والمواد المناسبة. وعلى الرغم من أن آليات التعلّم بين طرق وأساليب التدريس والألعاب التعليمية متشابهة إلا أن هناك فارقاً رئيسًا بينهما يكمن في نمط المثير وتنظيماته في تتابع التدريس واستمراره، حيث إنه في الألعاب ينظم بأكثر من شكل لوجود أكثر من نمط للنموذج في حين أنه يظهر في طرق التدريس الأخرى على شكل أو نمط واحد قد لا يتغير (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ١٧).

وتتنوع الألعاب التعليمية وتتعدد ، فمنها المحاكاة، وهي تمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الحوادث، ويقوم التعليم هنا على الملاحظة وهو أسلوب لتعليم شيء جديد بملاحظة شخص آخر يقوم به (ميلر، ١٣٩٤هـ، ص ٢٢٠) ويعتمد تمثيل الأدوار على الكلام والحركة معاً، وغالبًا ما يكون لذلك علاقة بتدريس الاجتماعيات بصفة عامة ومادة التاريخ بصفة خاصة، ويحتاج ذلك إلى استخدام مفردات واضحة لغوياً وعميقة المعنى تساعد في اكتساب المفاهيم الاجتماعية المناسبة لمرحلة النضج لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء بالمكتب.

وهناك نوع آخر من الألعاب التعليمية يتمثل في الألعاب التركيبية كعمل عجينه من الطين على شكل جبال أو أنفاق من الرمل، واللعب بالمكعبات، والملصقات والألوان والطباشير وأقلام الشمع. وهذه الألعاب لها علاقة بتدريس الجغرافيا والتاريخ وغيرها من المواد الاجتماعية، ويستخدم الطالب هذه المواد والأدوات وهي ذات معاني محددة، ويكتسب الطالب منها مفاهيم تلك الأشياء (بلقيس ومرعي، ١٤٠٨هـ، ص٨).

أهداف الألعاب التعليمية

تأخذ الألعاب التعليمية بصفة عامة ولعب الأدوار بصفة خاصة أهميتها من كونها تساعد في جعل مشاركة الطلاب نشطة داخل حجرة الدراسة (Smith, 2004, p. 195). وتساعد الألعاب التعليمية في تربية الطلاب جسمياً وعقلياً وروحياً ، وفي بناء شخصياتهم المتكاملة اجتماعيًا ووطنيًا وإنسانيًا (بلقيس ومرعي، ١٤٠٨هـ ، ص ١٥٠). ويجد المتتبع للألعاب التعليمية كثيرًا من الأهداف التربوية المهمة التي يمكن تحقيقها عن طريق الألعاب التعليمية، وهي أهداف متنوعة، وتشمل جميع جوانب المعرفة ومستويات كل جانب منها.

وبصفة عامة فإن الألعاب التعليمية تشارك في تحقيق كثير من الأهداف التربوية ومنها :

١ - مساعدة الطالب على اكتشاف العالم الذي يحيط به.
٢ - إكساب الطالب كثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم عن الأشياء والناس في البيئة التي يعيش بها .
٣ - تعرف الطالب على الأشكال والألوان والأوزان والأحجام .
٤ - تطوير قدرة الطالب على التحليل والتركيب والابتكار .
٥ - تنمية مهارات الطالب الاجتماعية والوجدانية وتخليصه من التوتر .

٦ - مساعده الطالب على النمو اللغوي والثقافي والتعرف على ميوله (الحيلة، ٢٠٠٢م ، ص ص ٣١- ٣٤).

والألعاب التعليمية تساعد في تنمية شخصيات الطلاب وتطويرها معرفيًا وانفعاليًا وحركياً، ولكي يتم ذلك فإن هناك ثلاث خطوات ينبغي على المعلم اتباعها لتحقيق أهداف الألعاب التعليمية وهي:

١) حصر الألعاب والدرامى المتوافرة في البيئة المحلية وتحديد المناسب منها للتدريس.

٢) تحديد المواد اللازمة للألعاب وكيفية تصميمها.

٣) التخطيط الدقيق لاستغلال الألعاب في تحقيق الأهداف التربوية لتنمية شخصيات الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم، وجعل ذلك من الأنشطة الصفية (الحيلة، ٢٠٠٢م، ص ص ١٠١ - ١٠٦) ومعروف أن الدرامى والألعاب المحلية ومواد الألعاب كلها متعلقة بالبيئة حيث إن البيئة مصدر هذه المواد الأساسي، والمواد الاجتماعية مرتبطة بالبيئة؛ لأن مجال اهتمامها هو العلاقة بين الفرد والفرد والمجتمع، والعلاقة بين الفرد والبيئة والمجتمع والبيئة.

ومن مميزات الألعاب التعليمية أنها تنطوي على مثيرات متنوعة، وتكسب الطالب المعرفة وتساعد في بناء شخصيته، وتخلصه من التوتر وتساعد في توجيهه المهني، وبذلك فإن الألعاب التعليمية وسيط تربوي مهم يعمل على تشكيل الطالب، ويساعد على تغيرات كيفية في تكوينه النفسي، وتكمن في الألعاب أسس النشاط التعليمي التربوي الذي سوف يكون مسيطرًا على حياة الطالب في سنوات الدراسة اللاحقة.

والألعاب التعليمية تشجع نزعة الطالب إلى الحياة المشتركة مع الكبار حيث تشربه اتجاهات معينة نحو الذات وعلاقتها بالآخرين، وتجعله يمارس الحياة العملية،

وتتيح له ممارسة الكبار فتتضح للطالب أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بالفعل بين الناس، ويتعلم الضبط والتنظيم الذاتي خضوعا للجماعة، وتنسيقًا لسلوكه مع الأدوار المتبادلة. والألعاب التعليمية تشكل مدخلا لنمو الطالب عقليًا ومعرفيًا ولا تقتصر على نموه الاجتماعي والانفعالي، ويتعرف عن طريقها على الأشياء ورموزها وتصنيفها وإدراك مفاهيمها، وبذلك يكتشف العالم من حوله، ويكتسب الحقائق والمعلومات عن الأشياء والناس في البيئة، وتساعد على نمو الكلام والتعبير الرمزي، واكتساب وتكوين مهارات التواصل اللفظي، وتنمو عن طريق الألعاب عضلات وحواس الطالب المختلفة، وتساعد المعلم على التعرف على تكوين الطالب النفسي والعقلي والثقافي ما يساعد على تحديد الطرق المناسبة لتنظيم تعليم الطلاب وتوجيه نموهم.

وهناك ثلاث مراحل للألعاب التعليمية عند برونر هي: مرحلة اللعب التمثيلي العلمي، ومرحلة الألعاب التمثيلية البصرية ، ومرحلة الألعاب التمثيلية الرمزية (الحيلة، ٢٠٠٢م ، ص ص ٦٤-٩٤) ولكل ما سبق علاقة وثيقة بتدريس المواد الاجتماعية في الدول الأعضاء بالمكتب حيث إن الطلاب عن طريق دراستهم لهذه المواد يتعلمون الكثير عن بيئتهم المحلية مما يجعلهم يتحملون مسؤولياتهم في المستقبل بطريقة مناسبة ؛ لأن الألعاب التعليمية تساعد في تفعيل أدوارهم عند دراستهم لهذه المواد ما يساعد في إدراكهم لما تحتويه هذه المواد من مفاهيم وقيم واتجاهات مرغوب فيها.

ويمكن أن تنفذ الألعاب التعليمية بطريقة فردية أي يقوم كل طالب بتنفيذ اللعبة بمفرده ، وقد تنفذ عن طريق جميع طلاب الصف (حميدة وآخرون ،٢٠٠٠م ، ص ١٠)، كما يمكن أن تنفذ من قبل مجموعة محددة من طلاب الصف في حين يلاحظ بقية طلاب الصف ممارسة تنفيذ اللعبة ، وهذا يعتمد على خطة المعلم ، والأهداف التي يريد تحقيقها من خلال نوع محدد من أنواع الألعاب التعليمية.

ويمـر اللعـب في المرحلـة الابتدائيـة في مـرحلتين مرحلـة اللعـب التعـاوني والتشاركي، ويمارسه الطلاب الذين هم في سن من (٥ - ٨ سنوات) ، ومرحلة اللعب المخطط الهادف ويمارسه الطلاب الذين هم في سن (٨ - ١٢ سنة)، ويتصف بالمشاركة والتعاون، ويقوم على التخطيط وينطوي على أهداف مقصودة، واتجاهات اجتماعية، ويصبح نشاطاً تعليمياً متقدماً وأكثر صعوبة وتعقيداً، ويتطلب مهارات معقدة لأدائه، ويتطلب قواعد وإجراءات وشروط ينبغي أن يتقيد بها الطلاب، وتتنوع فيه الطرق والأساليب، ويتطلب وسائط تواصلية كلامية أو رمزية (الحيلة، ٢٠٠٢ م ، ص ١٩١).

ومما سبق يتضح أن نجاح الألعاب التعليمية في تحقيق أهدافها التعليمية يعتمد على قدرة المعلم ورغبته، ومدى امتلاكه للمهارات الأساسية في هذا المجال، ويحتاج المعلم إلى أن يقوم بحصر المواد والخامات التي يحتاجها الطلاب للقيام بالألعاب التعليمية، مثل الأخشاب والألوان والمعادن والأوراق والأجهزة وتوفير المكان المناسب وتهيئته، وربط الألعاب بأهداف الدرس، وقدرات واحتياجات الطلاب (بلقيس ومرعي، ١٤٠٨هـ، ص ١٥٠) والأمور السابقة تجسد الدور الكبير الذي ينبغي أن يقوم به معلم المواد الاجتماعية بصفة عامة، ومعلم المواد الاجتماعية بالدول الأعضاء بالمكتب بصفة خاصة عندما يخطط لاستخدام الألعاب التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية المكلف بتدريسها. وتعد اللعبة نظامًا اجتماعيًا مصغراً، ولهذا فإن لها علاقة خاصة بتدريس المواد الاجتماعية (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ٢٠) والطلاب في هذا العمر لديهم القدرة على إصدار الأحكام الجيدة ، ولديهم رغبة في تقمص الشخصيات المتميزة في مجالات الحياة المتنوعة (عبد الجبار والنبابتة ، ١٤٠٨هـ ، ص ٨٠).

والمواد الاجتماعية بطبيعتها متنوعة المجالات ومتعددة الموضوعات، وهذا عنصر إثراء بين أيدي معلميها يمكن لهم عن طريقه أن يشاركوا في تطوير مهارات متنوعة لدى الطلاب لغوية واجتماعية وثقافية ويدوية، كما يمكن أن ينموا القيم والاتجاهات، وذلك عن طريق التخطيط الجيد لاستخدام الألعاب التعليمية في التدريس اليومي،

وعن هذا البعد يؤكد حميدة وآخرون (٢٠٠٠ م، ص ٢٢) أنه " يرتبط بأدوار المعلم ومهاراته عند استخدام الألعاب في التدريس عدة اعتبارات سواء في مرحلة الاختيار أو البناء أو التنفيذ أو التقويم يفضل مراعاتها بدقة حتى تتحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية المرجوة وإضفاء أبعاد إنسانية واجتماعية ".

وهناك بعض المثالب التي تواجه التدريس باستخدام الألعاب التعليمية حيث إنها تحتاج إلى توضيح دقيق لقواعد اللعبة، وإعطاء التعليمات الخاصة بذلك، وتحتاج إلى خطة واضحة يقوم بإعدادها المعلم مسبقًا تشتمل على جميع الخطوات المطلوب اتباعها لإتمام اللعبة، كما أنها تحتاج إلى تحديد دقيق للوقت المخصص للعبة، وتحتاج إلى مهارات اختيار وإعداد وتنفيذ ومراجعة وتعديل وتقويم للعبة من قبل المعلم، ونظراً لأهمية الألعاب التعليمية، وحرصًا على تحقيقها للأهداف التربوية، فقد وضعت بعض المعايير التي تحكم اختيار المعلم الألعاب التعليمية ومنها: مدى اتصال الألعاب بالأهداف التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها ومناسبتها لأعمار الطلاب ومستوى نموهم العقلي والبدني، ومدى مساعدتها للمتعلم على التأمل والتفكير والملاحظة والموازنة والوصول إلى الحقائق بخطوات مرئية منطقية، وخلو الألعاب مما قد يعرض حياة المتعلمين للخطر، وأن تساعد المعلم في تشخيص المدة اللازمة لنمو المتعلم لاكتساب الخبرات المطلوبة، وأن تتناسب مع عدد الطلاب، وميزانية المدرسة، وأن تكون ذات صلة ببيئة المتعلم وتعتبر البطاقات وأجهزة الحاسوب والإنترنت والمواد البلاستيكية والصحف والمجلات مصادر أساسية للألعاب التعليمية (الحيلة، ٢٠٠٢م، ص ص ١١٥- ١٢١).

ودور المعلم عند استخدام الألعاب التعليمية في التدريس يمكن تقسيمه إلى أربع مراحل:

المرحلة الأولى

هي مرحلة الإعداد الكامل للعبة سواء اختارها أو صممها، وتحديد موقع ومكان ووقت ومدة استخدامها، وإتقان قواعد وتعليمات استخدامها، وتجريب ذلك قبل استخدام

اللعبة، وتحديد الأهداف السلوكية التي يريد تحقيقها من وراء استخدام اللعبة بحيث تشمل جميع جوانب ومستويات الأهداف السلوكية، وهذا يتطلب أن يكون المعلم على دراية كاملة بخبرات واتجاهات وقدرات واهتمامات طلابه، والمناهج التي تدرس لهم .

والمرحلة الثانية

مرحلة تهيئة الموقف الذي تستخدم فيه اللعبة وهنا يحدد المعلم المعلومات المسبقة التي يحتاجها المشتركون في هذه اللعبة، وتهيئة الإمكانات المادية في حجرة الدراسة، وتحديد الأدوار المناسبة للتلاميذ بحيث يكون لكل طالب نشاط محدد.

والمرحلة الثالثة

مرحلة إلقاء التعليمات وفيها لابد من أن يراعي المعلم تسلسل وبساطة التعليمات بحيث تفهم وتنفذ من قبل الطلاب مع إعطائهم حرية مناسبة ليتعلموا من بعض، ويبقى المعلم مرشدًا وميسرًا أثناء تنفيذ الدرس .

المرحلة الرابعة

مرحلة التقويم البنائي والنهائي، وهنا ينبغي للمعلم تقويم فاعلية التعليمات وتنفيذ اللعبة تحقيقًا للأهداف التي استخدمت من أجلها ، ويمكن أن يناقش المعلم مع طلابه مدى الاستفادة من اللعبة وتحديد المشكلات التي قابلتهم أثناء تطبيق اللعبة (أبو ستة ، ١٩٨٧م ، ص ص ٢٣ - ٢٦).

أما دور المتعلم عند التدريس بالألعاب التعليمية فينحصر في المشاركة الإيجابية دون ضغط للحصول على الخبرة عبر التعاون، أو المنافسة والالتزام بالدور المسند له من المعلم مع الانضباط داخل حجرة الدراسة، والتكيف مع أفراد مجموعته والالتزام بقواعد اللعبة. (أبو ستة، ١٩٨٧م ، ص ص ٢٦ - ٢٧).

المبحث الخامس

الاتجاهات الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية

(استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية)

مقدمة

تتنوع الخبرات والمعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والمفاهيم والتعميمات التي تقدم للمتعلم عن طريق دراسته للمواد الاجتماعية، وهو أمر ناتج عن طبيعة هذه المواد، وتعدد وخصوبة موضوعاتها، وكثرة أهداف تدريسها ما جعل تدريسها يحتاج إلى اهتمام مناسب، ونتيجة لذلك اهتم التربويون بهذا المجال الحيوي ما جعلهم يقترحون استراتيجيات متعددة لتحقيق الأهداف التربوية لتدريس هذه المواد عن طريق تفعيل دور المتعلم في دراستها.

ويضطلع معلم الاجتماعيات في العادة كغيره من المعلمين بتصميم وتخطيط وكتابة خطتين متكاملتين هما خطة التدريس بعيدة المدى، وخطة التدريس قصيرة المدى، ولكل من الخطتين زمن وإجراءات للتخطيط لكتابتهما، ومكان وزمن لتنفيذهما ، في ضوء مستوى المتعلمين المستهدفين بهما. ولكل خطة منهما عدد من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تحقيق أهداف محددة ، وبذلك فإن معلم المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الابتدائي المعد إعدادًا مناسبًا يأخذ في اعتباره عند وضع خططه أن يتبنى الاستراتيجيات الأكثر جدوى؛ لتفعيل دور المتعلم في تدريس المواد الاجتماعية، ويوظف لتحقيقها طرقا وأساليب تدريس تفعل دور المتعلم في العملية التربوية.

ومن أبرز الاتجاهات الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية مايلي :

المنظمات المتقدمة Advance Orgnizers

يعود استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس إلى الأعمال التي قام بها أوزبل عام (١٩٦٠م) وهي من أطر معالجة المعلومات، ويعرف حمدان (١٩٨٥م، ص٨٧) المنظمات المتقدمة بأنها "مجموعة المعارف المكونة من الحقائق والكليات والقواعد العامة والنظريات المرتبطة بموضوع أو مادة دراسية، وتقدم إلى الطلاب لتسهيل تعلّم المادة الجديدة، وتكون متصلة بالأفكار الموجودة في البنية المعرفية". وتعدُّ المنظمات المتقدمة من أساليب معالجة المعلومات.

ويعرفها أوزبل Ausubel بأنها:"مادة تعليمية ترتبط ارتباطًا واضحًا بالمحتوى المراد تعليمه، كما أنها ترتبط بالأفكار ذات العلاقة بالبنية المعرفية للمتعلم قبل تعلم المادة الجديدة، وذلك لتضييق الفجوة بين ما يعرفه المتعلم من قبل، وبين ما يحتاج إلى معرفته قبل تعلّمه للمادة الجديدة" (الحنفي، ٢٠٠٢م، ص ١٥١).

كما يعرفها زيتون (١٤١٩هـ، ص ١٧٢) بأنها:"مقدمات عامة تتضمن مجموعة من الأفكار الرئيسة والمعلومات الأساسية (مفاهيم – علاقات– بنى نظرية) التي تجعل المحتوى محل التدريس، بحيث يتم تنظيم تتابع هذه الأفكار أو المعلومات قبيل استقبالهم أو دراستهم لذلك المحتوى".

وتقسم هذه المنظمات المتقدمة حسب مصدرها إلى نوعين:

- المنظمات اللفظية Verbal Orgnizers
- المنظمات التصويرية Graphical Orgnizers

أما حسب نوعها فتذكر سمر قندي (١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م ، ص٣١) أن فرحان وحمدان والزيات أوردوا أن أوزبل يميّز بين نوعين من المنظمات المتقدمة هما :

١ - المنظمات الشارحة: وهي تلك المنظمات التي تستخدم حين تكون المادة المرادة دراستها جديدة للمتعلم، ولا يمتلك الخلفية العلمية للموضوع حيث تؤدي

هذه المنظمات دوراً مهماً في تزويد المتعلم ببناء تصوري لموضوع التعلم بحيث يمكن ربطه بما لديه من معلومات في بنائه المعرفي.

٢ - المنظمات المقارنة: يستخدم هذا النوع من المنظمات للمتعلم الذي لديه خلفية مسبقة عن المادة المرادة دراستها، ولها ارتباط بما لديه من أفكار ومعلومات. وتؤدي هذه المنظمات دورًا مهمًا في مساعدة المتعلم على إيجاد التكامل بين المعلومات والمفاهيم الجديدة، وتلك المشابهة لها من الأفكار في بنائه المعرفي، كما تسهم في التمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار القديمة الموجودة أصلاً في بنائه المعرفي.

ومن حيث طريقة إخراج المنظمات المتقدمة فتشير سمرقندي (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ص ص ٣١ – ٣٢) إلى أن الشرقاوي صنف المنظمات المتقدمة إلى:

أولاً : المنظمات المكتوبة: وتشمل :

١ - منظمات العرض : ويستخدم هذا النوع حين تكون المادة التعليمية جديدة تمامًا على الطالب وليس لديه سابق خبرة بها .

٢ - منظمات المقارنة : ويستخدم هذا النوع من المنظمات حين تكون المادة موضوع التعلم لها ارتباط بحياة الطالب، ومألوفة لديه.

ثانيا : المنظمات غير المكتوبة ، ومنها :

منظمات سمعية وبصرية، وهي التي تعتمد على حاستي السمع والبصر مثل الأفلام التعليمية، أو الأشرطة السمعية، أو تكون منظمات متقدمة بيانية أو خرائط مفاهيم.

ولقد استعير مصطلح استراتيجية المنظمات المتقدمة من الأصول النظرية للنظرية النفسية التي أسسها ديفيد أوزبل، وتعرف بنظرية التعلّم اللفظي القائم على

المعنى، بحيث يقوم المتعلم بتنظيم معرفته السابقة في استيعابه للمواد الجديدة، وتكون تلك المنظمات متقدمة وسابقة لعملية التعليم، كما أنها تقدم عند مستوى مرتفع بين التجريد والعمومية والشمول.

وبذلك فإن للمتعلم دوراً أساسياً هنا حيث يفعل دوره في ربط المعلومات السابقة بالحالية عن طريق طرح الأسئلة التي تنير الطالب للربط المناسب بين ما يمتلك من معلومات، وبين معلومات الموضوع الحالي.

وتهدف المنظمات المتقدمة عموماً إلى ربط ما هو معلوم بما هو مجهول، حيث يتم استخدام معرفة الطلاب السابقة فيما يرغبون تعلّمه وتنظيمه في البناء المعرفي (الحنفي، ٢٠٠٢م، ص١٥٦).

وهناك مجموعة من الصفات والخصائص لاستخدام المنظمات المتقدمة تتمثل في:

- أن تكون موجزة ومحددة.
- أن تعبر عن الفجوة بين المتشابهات.
- أن تستخدم كمقدمة للمادة الجديدة.
- أن تساعد على تشكيل ونماء المعلومات الجديدة.
- أن تشجع الطلاب على نقل وتطبيق المعلومات القديمة.
- أن تقوم بإيجاد العلاقة بين المادة الجديدة، وما هو موجود بالفعل (الحنفي ٢٠٠٢م، ص١٥٦).

أما مبررات استخدام المنظمات المتقدمة في المواد الاجتماعية فهي تنطلق من طبيعة المواد الاجتماعية؛ فكثير من طلاب المواد الاجتماعية يتعرضون لكمٍ كبيرٍ من المعلومات سواء بصورة شفوية أو كتابة، ويستطيع المعلمون مساعدة الطلاب على جعل هذه المادة ذات معنى إذا خصصوا جزءاً من الوقت لإلقاء الضوء على الأنماط التنظيمية والبنائية للمادة الجديدة، وبيان كيفية ارتباطها بالمواد الأخرى التي سبق

تعلّمها. وإحدى وسائل تحقيق هذا الهدف هو استخدام المنظمات المتقدمة (الحنفي ٢٠٠٢م، ص ١٧١). ويعتمد نموذج المنظمات الاستهلالية المتقدمة لأوزبل (Ausubel) على أسلوب المحاضرة.

أطر اكتساب المفاهيم

مقدمة

تكثر المفاهيم وتتنوع في المواد الاجتماعية حيث توجد مفاهيم خاصة بكل مادة من هذه المواد؛ فهناك مفاهيم جغرافية وتاريخية واقتصادية واجتماعية، وأخرى تختص بعلم النفس والسياسة، وغير ذلك من فروع هذه المواد. ونظراً لأهمية المفاهيم في حياة الطالب المستقبلية؛ لكونها تقوي صلته بالمجتمع المحلي والعالمي، وتسهم في جعله يتحمل مسئوليته في هذا الجانب بطريقة أفضل، فقد حظيت باهتمام بعض التربويين حيث خصصوا لتدريسها أطراً محددة ومتنوعة وفق مراحل وخطوات علمية مرتبة ومنها :

إطار اكتساب المفهوم والمهارات الأساسية للتفكير

يعتبر إطار اكتساب المفهوم والمهارات الأساسية للتفكير من أطر معالجة المعلومات طوره برونر وجودنا وواستن (Bruner , Goodnow , and Austin) عام (١٩٧٧م) وهو يعتمد على نظرية برونر للمفاهيم وكيفية اكتساب الطلبة لهذه المفاهيم، والطرق التي يفكرون بها (سعادة واليوسف، ١٩٨٨ م، ص٣٣٩)، وينتمي هذا الإطار إلى نمط التعلم الاستكشافي عن طريق أسلوب التفكير الاستقرائي (زيتون، ١٤٢٣هـ ، ص ص ٢٤٦ —٢٥٠).

وقد حدد برونر وزميليه الخطوات التالية لتعلّم المفهوم:

١ - اسم المفهوم .

٢ - الأمثلة المنتمية وغير المنتمية (الإيجابية والسلبية).

٣ - تحديـد السـمات (الخصـائص) الجوهريـة وغـير الجوهريـة (الأساسـية وغـير الأساسية).

٤ - القيمة المميزة.

٥ - التعريف(القاعدة). (منسي، ١٩٩٧م، ص ص٦٧ – ٦٨)؛ (سعادة واليوسف، ١٩٨٨م، ص ٣٤٧)؛ (السكران ، ١٤١٠هـ / ١٩٨٩ م ، ص ٢٠٠).

وهناك ثلاث مراحل أساسية لاكتساب المفهوم هي: مرحلة تقديم البيانات من قبل المعلم على شكل أمثلة مصنفة إلى منتمية وغير منتمية، وتقود إلى تعريف المفهوم من قبل الطلاب بعد مقارنتهم لخصائص الأمثلة في ضوء فرضيات، ومرحلة اختبار اكتساب المفهوم وفيها يقدم الطلاب أمثلة إضافية غير مصنفة، ويقوم المعلم بتأكيد الفرضيات وتسمية المفهوم وإعادة تعريفة في ضوء الخصائص الأساسية له، ومرحلة تحليل استراتيجية اكتساب المفهوم، وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بوصف التفكير ويناقشون دور الفرضيات والخصائص ونوعها وعددها (جويس وويل Joyce And Weil 1986 , p. 34).

ويميّز برونر وزميليه بين نوعين من ظروف تعلم المفاهيم هما: الاختيار والاستقبال عند تحديدهم للاستراتيجيات التي يستخدمها الناس عند اكتسابهم للمفاهيم، وقد حدد برونر وزميليه ست استراتيجيات لذلك الغرض: منها أربع اختيارية، واثنتان استقباليتان، وتشمل الاستراتيجيات الاختيارية الأربع:

١ - استراتيجية التوفيق المتزامن.

٢ - استراتيجية التدقيق المتتابع.

٣ - استراتيجية التركيز الدائم.

٤ - استراتيجية المغامرة المركزة.

أما الاستراتيجيتان الاستقباليتان فهما الاستراتيجية الكلية، والاستراتيجية الجزئية (سعادة واليوسف، ١٩٩٨م، ص ص٣٥٥ – ٣٥٨؛ Joyce And Weil, 1986, pp 25-35).

إطار التفكير الاستقرائي لمعالجة المعلومات

يهتم استخدام إطار التفكير الاستقرائي لمعالجة المعلومات بتدريس المفاهيم، وقد نبع هذا الأسلوب من الأعمال التي قامت بها تابا (Taba) عام (١٩٦٦م) لتحسين مقدرة الطلاب على التعامل مع المعلومات، حيث تعدُّ تابا مسؤولة عن شيوع استعمال استراتيجية التدريس، وقد شكلت استراتيجيتها العمود الفقري لمنهج الدراسات الاجتماعية الحديث، وقد انطلق إطار تابا الاستقرائي لتدريس المفاهيم من تحليلها لعملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية، وبناءً على ذلك حددت ثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي ومنها انطلقت إلى تطوير ثلاث استراتيجيات للتدريس من أجل استقراء تلك المهمات عند تدريس المفهوم.

الاستراتيجية الأولى، خاصة بتشكيل المفهوم: وتتضمن :

١ - تحديد أو حصر البيانات أو المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، وهي تنطلق من السؤال ماذا ترى أو تسمع أو تلاحظ؟

٢ - تجميع هذه الفقرات ضمن فئات حسب أوجه الشبه بينها إجابة للسؤال ما الأشياء المترابطة معًا؟ وبأي معايير أو محكات تم ذلك؟

٣ - وضع تصنيفات أو رموز للمجموعات في ضوء السؤال ماذا يمكن أن تسمي هذه المجموعات؟ وما التي تنتمي للأخرى من بينها؟

وتتعلق الإستراتيجية الثانية بتفسير البيانات أو المعلومات، وتشمل التفسير والاستنتاج والتعميم، أما الاستراتيجية الثالثة فتهتم بتطبيق المبادئ منطلقة من الأسئلة ماذا يحصل لو؟ لما ذا فكرت في أن هذا سوف يحصل؟ ما ذا يمكن أن يأخذ الأمر من وقت لكي يصبح حقيقة أو شبه حقيقة ؟ وهذه أمور تتعلق بتوابع الأمور (Bank and Clegg, 1977, pp 95-106; Joyce and Weil, 1986, pp 40-46) ، (سعادة واليوسف، ١٩٨٨م، ص٤١٨) .

خرائط المفاهيم أو الخرائط العقلية Concept or Mental Map

تعرف خرائط المفاهيم بأنها :" مجردات تشير كل منها إلى فئة أو مجموعة من الأشياء أو الأحداث أو المواقف أو الأفكار ذات الخصائص المشتركة" (السيد، ١٤٢٣هـ، ص ١١٨).

كما تُعرف بأنها: "رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فروع المعرفة المستمرة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع من المعرفة، وقد يُطلق عليها منظومة المفاهيم" (السيد، ١٤٢٣هـ ، ص١١٨).

ويعرف عطوة (٢٠٠٢م ص ص ١٦٤ – ١٦٦) الخريطة المعرفية بأنها "ترجمة للعالم المحيط بنا، وهذه الترجمة تتم في العقل بحيث يحدث نوعاً من التمثيل الإدراكي للبيئة، ويمكن تعرّف هذه الخرائط من خلال التعبير اللفظي أو الرسوم التخطيطية، وهي ذات أهمية لارتباطها بحل المشكلات المكانية التي تواجهنا في الحياة اليومية".

ويعرف اللقاني والجمل (١٤١٩هـ، ص ١٣١) خرائط المفاهيم بأنها:"مخطط مفاهيمي، يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية؛ بحيث يوضع المفهوم العام أو الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدريج في المستويات التالية،مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم تكتب على بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها".

وهناك مجموعة من المصطلحات ترتبط بفكرة التصور العقلي للمكان Image of a place وهي :

- الخريطة المعرفية Cognitive Map
- الخريطة العقلية Mental Map
- الإدراك المكاني Perception of Place

- الحس المكاني Spatial Sense
- القدرات المكانية Spatial Abilities

وهذه المصطلحات تدل بدرجة أو بأخرى على تكوين التصور العقلي عن المكان سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وهكذا نجد أن الخريطة المعرفية هي العملية التي يكتسب بوساطتها الناس المعلومات عن المواقع وتخزينها واسترجاعها، وهذا يمثل ركناً مهماً في عمليات التعليم والتعلّم.

ويذكر آندرسون أن تصميم الخريطة المعرفية يستخدم على نطاق كبير في المدارس الابتدائية حيث يتم تكوين التمثيل أو التصور البصري الذي يسهل عملية التعليم والتعلّم (Anderson, 1990, pp 6-11).

وخريطة المفاهيم هي طريقة وسيطة بين الطرائق المستخدمة في التدريس تهدف بدرجة كبيرة إلى مساعدة الطلاب لمعرفة وتنسيق المفاهيم، وتتبلور هذه الطريقة في الخطوات التالية:

- يقوم المعلم بتقديم المثير .
- يتعلم الطالب رسم دائرة في منتصف الصفحة، ويضع كلمة أو عبارة داخل الدائرة.
- يرسم الطالب خطوطاً خارج الدائرة ويقوم بكتابة الكلمات أو العبارات المترابطة على الخطوط الفرعية المتفرعة عن الأصلية.
- تقدم الأفكار المرتبطة بالمفهوم الرئيس من خلال الخطوط الجديدة، أو من خلال الكلمات، الرموز، والصور.

ومثال ذلك أن يقوم الطالب بكتابة المفهوم الأساسي داخل دائرة أو مستطيل في أعلى الصفحة ، ثم يفرع منه خطوط لدوائر أخرى يكتب بداخلها مفاهيم أخرى

متفرعة من المفهوم الأساسي الشامل. وهكذا يصبح هناك مفهوم أساسي، ويتفرع عنه مفاهيم أخرى، قد يتفرع منها مفاهيم فرعية لها، وقد لا يتفرع من بعضها مفاهيم أخرى ، وهذا أمر تحكمه طبيعة الموضوع .

التفكير الناقد والابتكاري Creative and Critical Thinking

مقدمة

القدرة العقلية هي القوة على أداء الاستجابة، وتشتمل على المهارات الحركية، كما تشتمل على حل المشاكل العقلية. ومحور القدرة العقلية هو التفكير، والتفكير من ناحيته ذو أنماط عديدة وفقاً لطبيعة الاستجابة واتجاهها، وقد ميّز كثير من الباحثين (الموسوي ٢٠٠٦م) مستويات عدة من التفكير، وهي إجمالاً تنتظم في مستويين رئيسين، هما:

١ - تفكير من المستوى الأدنى أو الأساسي.

٢ - تفكير من المستوى الأعلى أو المركب.

فأما المستوى الأدنى أو الأساسي فإنه يتضمن الكثير من المهارات من بينها الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات يتوجب على المتعلم إتقانها وإجادتها لكي يصبح قادرًا على الانتقال لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة.

أما المستوى الأعلى أو المركب فهو ما يمكن أن يطلق عليه التفكير الشامل أو المحيط.

وتتفق أغلب المراجع على وجود خمسة أنواع من التفكير تندرج ضمن التفكير الأعلى وهي:

١ - التفكير الناقد.

٢ - التفكير الابتكاري.

٣ - حل المشكلة.

٤ - اتخاذ القرار.

٥ - التفكير فوق المعرفي.

ويبرز هنا على الخصوص التفكيران الناقد والابتكاري كخصائص عقلية يسعى المربون إلى استثمارهما وتنميتهما وتوجيههما الوجهة الصحيحة.

التفكير الناقد

التفكير الناقد هو القدرة على اتخاذ القرار الحكيم بعد دراسة متأنية يستنفد معها المفكر كل الوسائل للوصول إلى ذلك القرار. وقد يعرف التفكير الناقد بأنه "القدرة على جمع وترتيب الحقائق للوصول إلى حكم اعتماداً على الدافع وتطبيق المبادئ الكلية على المواقف الجزئية الجديدة، ووزن وتقويم الأفكار التي يطرحها الآخرون" (بامشموس وعبدالجواد، ١٤٠٠هـ، ص ١٦٤). وهذا التعريف يحدد الأساليب دون تعريف دقيق بأداة التفكير. ولهذا نجد أن بوليتي (Polette, 1982) قد عرف التفكير الناقد بأنه تفكير يعتمد على استعمال المستويات المعرفية الثلاثة، وهي التحليل analysis والتركيب construction والتقويم evaluation.

أهمية التفكير الناقد

يذكر جروان (٢٠٠٢، ص ٦٦) أن التفكير الناقد هو من أكثر مجالات التفكير المركب التي عرفت اهتماماً كبيرا من الباحثين التربويين.

وفي دراسة للبحراني (٢٠٠٢م) على مجموعة من طلاب وطالبات الصف الرابع في سلطنة عمان، توصلت الباحثة إلى أن قدرتي الطلاقة والمرونة كانتا دالتين إحصائياً بشكل عام بعكس الأصالة التي لم تكن لها دلالات إحصائية.

وقد حدد أبوسعيدي (٢٠٠٥م) أهمية التفكير الناقد بالآتي :

١ - إن القدرة على التفكير الناقد تساعد الأفراد على مناقشة المسلمات، والقيم التي تعودوا عليها على أنها أحكام ثابتة ومطلقة.

٢ - إنها مهارة تساعد الأفراد على اتخاذ القرار أمام الخيارات المتعددة التي تواجه الفرد نتيجة للتغير العلمي، والتكنولوجي، والاجتماعي المتسارع.

٣ - إنها تجعل من الأفراد مواطنين قادرين على التكييف مع المؤثرات والمشكلات التي يتعرض لها المجتمع من حولهم، وقادرين على إيجاد واقتراح الحلول المناسبة.

٤ - إنها تجعل الأفراد أكثر قدرة على نقد التصرفات والقرارات السياسية،أي يصبح لهم درو فاعل في مجتمعهم.

مهارات التفكير الناقد

من خلال التفكير الناقد، يمكن تطوير عدد من المهارات التي تساعد المتعلم دائماً على اتخاذ القرار الصحيح ، وأهم هذه المهارات ما يلي:

(١) الدقة في فحص الوقائع والأحداث، والتمييز بين الحقائق.

(٢) تحري صدق المعلومات، وإدراك الحقائق بموضوعية بعيداً عن العواطف والميول.

(٣) تعرّف الخلل في مسار التفكير أو الاستنتاج .

(٤) تقويم المناقشات وبلورتها بما يتفق والهدف منها.

(٥) الاستدلال والوصول إلى حكم أو إلى مفهوم مع توقع عواقب القرار. (جروان ، ٢٠٠٢م ، ص٧١).

ويشير بامشموس وعبدالجواد (١٤٠٠هـ، ص ١٦٥) إلى أن هناك طرقاً عدة لتقويم القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب الصفوف الابتدائية،كقياس القدرة على الحصول على الحقائق من الخرائط والرسوم البيانية والمراجع والصحف والمجلات، أو من أي مصدر معلوماتي متاح. ويحدد جروان (٢٠٠٢م ، ص٧١) ستة معايير للحكم على القدرة على التفكير الناقد، وهي: الوضوح، والصحة، والدقة، والربط، والعمق، والاتساع.

التفكير الابتكاري أو الإبداعي

يعرف جروان (٢٠٠٢م ، ص٧١) التفكير الابتكاري بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا". ويعرفه منير كامل (١٩٩٦م) بأنه: "الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في

إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة)، وعدم التكرار أو الشيوع (الأصالة) ".

وأورد محمد(٢٠٠٤م)أن بعض الباحثين أمثال:أوسبورن (Osborm,1991)، جوردن (Jordan, 1995) ، فريمان (Freeman, 1996) يرون أن عملية التفكير الإبداعي تتم خلال أربع مراحل متتالية هي:

١ - مرحلة التحضير أو الإعداد Preparatio: وهي الخلفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد، حيث فُسرت بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه.

٢ - مرحلة الكمون والاحتضان Incubation: وهي حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد بالقيام بالعمل والبحث عن الحلول، وهي أصعب مراحل التفكير الإبداعي.

٣ - مرحلة الإشراق Illumination: وهي الحالة التي تحدث بها الومضة أو الشرارة التي تؤدي إلى فكرة الحل والخروج من المأزق، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقاً فهي تحدث في وقت ما في مكان ما، وربما تلعب الظروف المكانية والزمانية والبيئة المحيطة دوراً في تحريك هذه الحالة، ووصفها الكثيرون بلحظة الإلهام .

٤ - مرحلة التحقيق Verification: وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة والمرضية، وحيازة المنتج الإبداعي على الرضى الاجتماعي .

أهمية التفكير الابتكاري

هناك تباين واضح في وجهات نظر الباحثين حول موضوع الابتكار، فمنهم من يرى أنه قدرة عقلية،ومنهم من ينظر إليه على أنه قدرة عامة مكونة من قدرات بسيطة تنتظم فيما بينها لتكون القدرة الابتكارية العامة،والبعض الآخر يعتبره عملية نفسية.

ويمكن لتنمية مهارة التفكير الابتكاري أن تساعد الطالب في مراحل مبكرة من التعليم على اتباع أسلوب توليد الأفكار المبتكرة لمناقشة الحقائق والوصول إلى تكوين مفاهيم. ويبرر بامشموس وعبد الجواد (١٤٠٠هـ) ضرورة تنمية القدرة الابتكارية لدى الطلاب بأن التكيف الصحيح لمجتمع أصبح من أهم سماته التعقيد يستلزم التمتع بقدرات تفكير ابتكارية، وذلك من أجل أن يتعلم هؤلاء الطلاب على التفكير لأنفسهم في حل ما يواجههم من مشكلات حقيقية.

مهارات التفكير الابتكاري

وفقاً لجروان (٢٠٠٢م ، ص٧١) فإن أهم مهارات التفكير الابتكاري تنحصر في أربع مهارات، هي :

١ - الطلاقة Fluency: وهي القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار بسرعة ويسر عند حدوث استجابة لمثير معين. والطلاقة على أشكال، فمنها: الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية، والطلاقة الشكلية.

٢ - المرونة Flexibility: وهي القدرة على تحويل مسار التفكير أو الاستجابات مع تغير المثير أو ظروف الموقف. وهي على أشكال عدة، فمنها: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التفكير.

٣ - الأصالة Originality: وهي حداثة الفكرة وعدم تكرارها من استجابات سابقة.

٤ - الإفاضة Elaboration: وهي القدرة على إضافات تفاصيل جديدة أو تنوع في الفكرة.

العلاقة بين التفكيرين الناقد والابتكاري

يورد جروان (٢٠٠٢م ، ص٧١) أيضا أن عناصر التشابه بين التفكيرين تتركز في أنهما يتطلبان مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد، بالإضافة لاستخدامهما أنواع التفكير العليا كحل للمشكلات واتخاذ القرارت ، أما اختلافهما عن بعض فيتركز في أن التفكير الناقد هو من نوع التفكير المتقارب على العكس من التفكير

الابتكاري ذي الخاصية المتشعبة. كما أن التفكير الناقد يقيم مصداقية أمور جديدة، بينما يتصف التفكير الابتكاري بالأصالة. وبينما يقبل التفكير الناقد بالمبادئ الجديدة ولا يغيرها، فإن التفكير الابتكاري ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة. وأخيراً فإن التفكير الناقد يمكن التوقع بنتائجه؛ لأنه يعمل وفق قواعد منطقية، بينما لا يحدث ذلك في حالة التفكير الابتكاري.

تفعيل الكتاب المدرسي في التدريس

يعرف مختار (١٤١٥هـ، ص١٨) الكتاب المدرسي بأنه:"الكتاب الذي تم إعداده وصياغته من قبل مجموعة من المختصين تحت رعاية الجهة التعليمية وبشكل مبسط يتلاءم مع قدرات الطلاب ويحتوي على المعلومات والحقائق والمفاهيم والنظريات الأساسية للمادة العلمية في المنهج المقرر". ويورد أبو سرحان (١٤٢١هـ، ص١٩٤) أن المقصود بالكتاب المدرسي ذلك الكتاب الذي "تقرر وزارة التربية والتعليم تدريسه لصف من الصفوف في مراحل التعليم المختلفة طبقاً لمفردات المنهاج المعتمد، ووفقاً لمعايير حددتها الجهات التربوية المسئولة كطريقة عرض المادة العلمية ، ومدى حداثتها وأسلوب الكتاب ووضوح لغته، وتوفر وسائل التعلم، وأساليب التقويم، ومراعاة حاجات الطلاب ومستوى نموّهم". ويتضح من خلال هذين التعريفين أن الكتاب المدرسي مادة علمية أعدت من قبل أشخاص مؤهلين تحت إشراف جهة تعليمية مسئولة وفق معايير ليناسب حاجة وقدرات الطلاب المعنيين بهذا الكتاب.

أهميته

يعد الكتاب المدرسي اللبنة الأساس في العملية التربوية. ويؤكد حلاق (١٩٩٢م، ص٢٩٢) أن الكتاب المدرسي وسيلة جوهرية للتعليم، وأن بعض الدول تنفق ٨٥٪ من المصروفات على المواد التعليمية. ويعد الكتاب المدرسي ينبوع الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطلاب، ووسيلة أساسية لتنمية مهارات وقدرات الطلاب المختلفة (الكلزة

ومختـار، ١٤٠٦هـ، ص٦٦). كمـا يشـير أبوسرحـان (١٤٢١هـ، ص١٩٤) إلى أن الكتـاب المدرسـي" وساطة المجتمـع في استمرار ثقافتـه، و المحافظـة عليهـا، وتجديـدها والإضـافة إليها، ونقلها من جيل إلى جيل، كما أنه يربط بين الماضي بتراثه، والحاضر بمشكلاته، والمستقبل باحتمالاته،ولا يقتصر في ذلك على ما وصل إليه مجتمع معين، بل يتجاوزه إلى ما وصلت إليه أمم وشعوب أخرى".ويعد الكتاب المدرسي المرجع الأساسي الذي يتلقى منه الطلاب معلوماتهم، كما أنه الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه.

أهمية الكتاب المدرسي في تدريس المواد الاجتماعية

يعتـبر كـل مـن إيتـو وباتريـك وآخـرين أن الكتـاب المدرسـي وسـيلة مهمـة في تـدريس المـواد الاجتماعيـة في العـالم، ومصـدر فعّـال لديـه تـأثير قـوي علـى المـواد الاجتماعية، فهو إلى جانب أنه مصمم لنقل وتوصيل المعلومات سواء عن طريق الكلمات المطبوعة والأرقام والصور والرسوم والخرائط، فهو وسيلة جيدة لتدريس الطلاب في أي عمـر زمـني بكيفيـة اسـتعماله واسـتخلاص المعلومـات منـه (مختـار، ١٤١٥هـ، ص٢٣). والكتـاب المدرسـي يحتـل مكانـة مهمـة في تـدريس المـواد الاجتماعيـة والوطنيـة بالنسـبة للمعلم والطالب على حد سواء، وهذا ما يفسـر حـرص كـل مـن المعلمـين والطلاب على اقتنائـه. ولهـذا فإن الدولـة تتحمـل جهوداً كـبيرة في تـأليف الكتـب المدرسـية وإخراجهـا، ومراجعتهـا، وتوزيعهـا، وإدخـال التحسـينات عليهـا، نظـراً لما تعقـده علـى الكتـاب المدرسـي مـن آمـال في تشـكيل اتجاهـات الطـلاب وقـيمهم، وتنميـة ميـولهم وقـدراتهم (أبـو سـرحان، ١٤١٢هـ، ص ١٩٤).

أهداف استخدام الكتاب المدرسي

لا شك في أن الأهمية التي يحظى بها الكتاب المدرسي إنما تنبع من إعداده وصياغته ليحقق أهدافاً تربوية مهمة. وقد أورد مختار (١٤١٥هـ، ص٢٩) عدداً من أهداف استخدام الكتاب المدرسي ومنها :

- تقديم المعلومات في أسلوب سهل وبسيط يساعد الطلاب على التفكير.

- تقديم الصور والبيانات والرسوم والمواد التعليمية للمساعدة في تنظيم المعلومات.
- توفير أسئلة تساعد الطلاب على استرجاع ما تعلموه.
- تعليم الطلاب المفاهيم والمبادئ التي يمكن أن تعمم في حالات لها علاقة بحياة الطلاب.
- يساهم الكتاب المدرسي في تقديم طرق جديدة للتدريس.
- تعزيز المهارات الدراسية للطلاب.

طرق استخدام الكتاب المدرسي

هناك طرق تقليدية وأخرى حديثة لاستخدام الكتاب المدرسي أوردها مختار (١٤١٥هـ، ص ص ٣٠ -٣٩) يمكن إيجازها فيما يلي:

أولاً: طرق تقليدية ترتبط بالعملية الزمنية التي تستغرقها عملية التعليم، وهي:

١. طرق الاستخدام ما قبل الدرس.
٢. طرق الاستخدام أثناء الدرس.
٣. طرق الاستخدام في نهاية الدرس.

ثانياً: الأساليب الحديثة وهي:

١. أسلوب المراجعة البنائية Structured Overview
٢. أسلوب المنظمات المتقدمة أو المصفوفات Matrix & Advanced Organizers
٣. أسلوب المرشدات التنظيمية Organized Guides والأسلوب الأخير يستخدم في تدريس المواد الاجتماعية.

صناعة الكتاب المدرسي

أصبحت عملية تأليف الكتاب المدرسي صناعة مهمة، وبقدر ما تكون هذه الصناعة متقنة وعلى درجة عالية من الاحترافية بقدر ما يكون نفعها وفائدتها على

جميع من يستخدمون الكتاب المدرسي، وهناك جانبان مهمان في صناعة الكتاب المدرسي هما :

- أولاً: المادة العلمية.
- ثانياً: طريقة إخراج الكتاب طباعياً وفنياً.

وقد جاء في موقع وزارة التربية بدولة قطر (٢٠٠٦م) على الشبكة العالمية مواصفات تأليف الكتاب المدرسي نورد منها :

١. احتواؤه على مقدمة تبين أهدافه وتوضّح للمتعلّم كيفية التعامل معه بالصورة المثالية.
٢. مراعاته للعادات والتقاليد والتراث الثقافي للمجتمع.
٣. احترامه ذكاء الفرد المتعلّم وقدرته على الإبداع.
٤. مساعدته في الكشف عن ميول المتعلّمين وحاجاتهم ومطالب نموهم، والعمل على إشباعها.
٥. مساعدته على استخدام أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات.
٦. مسايرته النظريات التربوية الحديثة، ويراعي إيجابية المتعلم، ويأخذ بمبدأ التعلّم الذاتي، ويثير الدافعية لدى المتعلّمين.
٧. إكسابه المتعلّمين بعض المهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
٨. توافقه مع مستوى النضج العقلي للمتعلم، ويراعي الفروق الفردية.
٩. مراعاته الجوانب اللغوية كسلامة اللغة، وجمالها، ومناسبتها للرصيد اللغوي للمتعلم.
١٠. تزويده بما يلزم من معينات تربوية مناسبة لكل موضوع.
١١. تزويده بنماذج تقويمية متنوعة تساعد على قياس أهداف المنهج.
١٢. اختتامه بقائمة من المراجع التي قد يحتاج المعلم الرجوع إليها.

معوقات استخدام الكتاب المدرسي

ومع أهمية الكتاب المدرسي إلا أنه يجب ألا يكون مقيداً للمعلم. وما يلاحظ أن "بعض المعلمين يعتقد أن تحضير الدرس معناه قراءة الكتاب المدرسي المقرر، وضغط مادته العلمية، ونقلها إلى الطلاب مختصرة في دفتر الإعداد." (الحقيل ١٤١٥هـ، ص٢٥٥). ويتفق مع هذا الرأي أبو سرحان (١٤٢١هـ، ص١٩٨) حيث أشار إلى أنه على الرغم من أهمية الكتاب المدرسي للمعلم وللطالب، فإنه "لا ينصح بالاعتماد الكلي عليه أو تشجيع الطلاب على حفظ محتوياته، بل يجب حث المعلمين والطلاب على تنويع مصادر التعلّم والاستعانة بها في كتابة التقارير والأبحاث، وعقد المقارنات بين مادة الكتاب وغيره من المصادر، مما يساعد في التحرر من سحر الكلمة المطبوعة".

ونخلص إلى القول إنه من الواجب على كل من المعلم والطالب أن يتعرفا على الطريقة الصحيحة والمثلى لاستخدام الكتاب المدرسي ، والاستفادة منه كأداة فعالة لا غنى لهما معاً عنه.

استخدام التعلم التعاوني Cooperative Learning

تعود بداية التعلّم التعاوني إلى بداية القرن العشرين، غير أنه أخذ زمناً طويلاً لكي تبدأ فلسفته في التطبيق. ومنذ ذلك الحين طورت نماذج من التعلّم التعاوني كنموذج التعلم معا، أو نموذج فريق العمل الطلابي، أو نموذج مجموعات العمل، أو غيرها من النماذج. ويذكر حريري (٢٠٠١م، ص ١٧) أن كيرت كافكا Kurt Kafka في عام ١٩٠٠م "كان له الفضل في التأكيد على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء". وقد أعقب ذلك تبنٍ لهذه الفكرة وتطوير لها من قبل مجموعة من الباحثين الذين كان من أبرزهم ديفيد جونسون.

فقد قدم جونسون وآخرون مدخلاً جديداً في التربية عن مفهوم التعلّم التعاوني، حيث يعمل الطلاب معا في مجموعات صغيرة، لإنجاز أهداف مشتركة، إذ

يقسم الطلاب إلى مجموعات مكونة من (٢–٥) أعضاء، وبعد أن يتلقوا تعليمات من المعلم، ثم يأخذون في الاشتغال بالعمل حتى ينجزه جميع أعضاء المجموعة بنجاح.

وترتكز فلسفة التعلّم التعاوني على الفئوية، أي توزيع الطلاب على مجموعات لكل منها مهام وأسلوب عمل يرتكز على الحوار والمناقشة بغية فهم طبيعة المهمة وطرح الحلول لها، ما ينمي معارفهم ومهاراتهم، وينمي حب الجماعة وقواعد التعامل الصحيح معها.

وفي دراسة حريري (٢٠٠١م، ص١٢) حول إدارة الفصل بأسلوب التعلّم التعاوني، أشار إلى أن "العمل التعاوني، بالمقارنة مع العمل التنافسي والعمل الفردي، يؤدي إلى زيادة التحصيل والإنتاجية في أداء الطلاب، والتأكيد على العلاقات الإيجابية بينهم، وتحسن الصحة النفسية وتقدير الذات". وقد أظهرت دراسته نتائج إيجابية للتعلّم التعاوني مقارنة بالطرق الأخرى، حيث وجد أن هذه الطريقة قد أحدثت فروقاً واضحة في المستوى العام للطلاب وإنتاجيتهم الدراسية، وروح المشاركة والتعاون، وقد انعكس استخدام هذه الطريقة على تطوير أداء الفصل وإدارته من قبل معلمي المقررات. كذلك هناك فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسط أداء على مقياس التفكير الإبداعي التي تعزى إلى طريقة التعلم التعاوني.

ويرى بحيري (٢٠٠٦م) التعلّم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعاونية، وتظهر مسئولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء الذين يؤدون أدوراً قيادية مع الحفاظ على علاقات عمل متميزة، والارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى. ويتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها كالقيادة، وبناء الثقة، ومهارات الاتصال، وفن حل خلافات وجهات النظر. ونجد أن المعلم يلاحظ الطلاب على نحو دائم، ويحلل المشكلة التي ينشغلون بها، ويقدم لكل مجموعة تغذية راجعة حول أدائها، ويحدد للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملهم.

ويتميز الـتعلّم التعـاوني بأنـه حركـي وفاعـل حيـث يـتعلم الجميـع علـى قـدر متساوٍ دون إلغاء للتنافس، ولكن دون إهمال أي عنصر من عناصر المجموعة. ويذكر أبو سرحان (٢٠٠٠م، ص ص ١٨٧—١٨٨) أن استراتيجية التعلّم التعاوني تتميز بما يلي:

١. الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة، بحيث يعتمد كل منهم على زملائه في تحقيق المهمة التعليمية.
٢. التفاعـل بالمواجهـة بحيـث يتفاعـل أعضـاء المجموعـة لفظيـاً وعمليـاً، وهـم متقابلون وجهاً لوجه.
٣. المسؤولية الفرديـة الـتي تتضـمن أن يكون كـل عضـو في المجموعـة مسؤولاً عـن عملها، أو أن المسؤولية مشتركة بين جميع الأعضاء.
٤. مهـارات التواصـل بـين الطـلاب ومهـارات العمـل مـع المجموعـات الصـغيرة، بحيـث يتـدرب الطـلاب علـى العمـل مـع بعضـهم بعضـاً في مجموعـات صـغيرة؛ لتحقيـق مهمات تعليمية محددة.
٥. المعالجة التي يقوّم فيها أفراد المجموعة درجة جودة العمل الـذي أنجـزوه، ومـدى نجاحهم في استخدام المهارات الاجتماعية.

والــتعلّم التعــاوني لــه قواعــد لتحقيقــه، فــلا يكفــي أن يقســم الطــلاب إلى مجموعـات بنـاء علـى مهـارات أو مسـتويات تحصـيلية، إذ لابـد مـن أن يكـون المعلـم نفسـه على دراية تامة بشروط التعلم التعاوني، وبتهيئة المكان المناسب لأداء عمل تعاوني مثمر، توزع فيه المهام على مجموعات الطلاب وفقاً لاحتياجات كل مجموعة، وتُناقش النتائج التي توصلت إليها المجاميع بطريقة تعتمد على الحوار البناء.

لـذا فقـد أوردت السـيد (١٤٢٢، ص ص ١١٤—١١٥) عـدداً مـن القواعـد الـتي يجـب على المعلم اتباعها لتحقيق استراتيجية التعلّم التعاوني:

١. إقناع الطلاب بأهمية وحاجات المهارات التعاونية.
٢. التيقن من فهم المتعلمين لهذه المهارات.

٣. يجب الموازنة بين الطلاب في المجموعة التعاونية من حيث الخصائص والسمات، فإن لم يدقق المعلم ويلاحظ فإنه غالباً ما يقع العبء على طالب واحد أو اثنين داخل المجموعة لأداء المهمات.
٤. تنظيم مواقف للتدريب على هذه المهارات.
٥. إعداد المتعلمين لاستخدام المهارات التعاونية.
٦. التأكد من أن المتعلمين يجتهدون ويحرصون على التدرب على المهارات التعاونية.
٧. التأكد من أن كل طالب قادر على مشاركة الجماعة، وأن كل طالب قد شارك بالفعل.

استخدام الحاسب الآلي في التعليم

لا يختلف اثنان على أهمية استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية، وبينما كان استخدام الحاسب واقتناؤه شيئاً له قيمة معنوية، ويعدُّ من الكماليات في الماضي، فإن استخدامه أصبح الآن ضرورة ملحة، ليس في كل مدرسة فحسب، وإنما في كل فصل دراسي ولدى كل طالب. ويشير بانجرت دراونز Bangert-Drowns (1985) إلى "أن الوقت الذي كانت الحواسيب تعتبر شيئاً من مظاهر الترف في المدارس الأمريكية قد مضى كلياً".

تعريف الحاسب

يعرّفه المناعي (١٩٩٧م، ص٤٤٠) بأنه "آلة مساعدة للعقل البشري في العمليات الحسابية والمنطقية، ولديه القدرة على استقبال البيانات ومعالجتها بوساطة برنامج من التعليمات وتخزينها واسترجاعها بسرعة فائقة".

وتورد كوتن Cotton (1991) عدة مصطلحات حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم مستقاة من عدة دراسات نوجزها فيما يلي:

١. التعليم بمساعدة الحاسب الآلي Computer- Assisted Instruction (CAI)
٢. التعليم بالحاسب الآلي Computer-Based Education (CBE)
٣. التدريس بالحاسب الآلي Computer-Based Instruction (CBI)
٤. إثراء التدريس بالحاسب الآلي Computer-Enriched Instruction (CEI)
٥. إدارة التعليم بالحاسوب Computer-Managed Instruction (CMI)

ويبدو للمتأمل في هذه المصطلحات التداخل فيما بينها، وفي الحقيقة يختلف التربويون في استخدام هذه المصطلحات كما أشارت كوتن Cotton (1991) والسواط (١٤٢٢هـ)، إلا أن أكثر تلك المصطلحات شيوعاً بحسب السواط (١٤٢٢هـ) هي:

١. التعليم بمساعدة الحاسب الآلي Computer Assisted Instruction (CAI)
٢. التعليم المدار بالحاسب الآلي Computer Managed Instruction (CMI)
٣. ثقافة الحاسب الآلي Computer Literacy (CL)

إلا أن السواط لم يورد المصطلحات الأخرى، ولعله لم يطلع على دراسة كوتن. وإذا أمعنا النظر نجد أن مصطلح CAI التعليم بمساعدة الحاسب نجده أضيق أفقاً من مصطلح CBI التعليم بالحاسب أي المبني على استخدام الحاسب الآلي.

فوائد استخدام الحاسب في التعليم

أجمعت العديد من الدراسات (السواط، ١٤٢٢هـ؛ كوتن، ١٩٩١م) وغيرها كثير على أهمية استخدام الحاسب الآلي وفوائده الجمة في تطوير وتفعيل العملية التربوية، ومن ذلك:

١ - أداء الطالب: أظهرت الدراسات أن استخدام التعليم بمساعدة الحاسب CAI كوسيلة إضافية للطريقة التقليدية المباشرة في التعليم قد حسن كثيراً من أداء الطلاب و تحصيلهم. كما أثبتت الدراسات (انظر كوتن Cotton, 1991) أن التعليم بالحاسب CBE قد فاق التعليم بمساعدة الحاسب بصورة ملحوظة.

٢ - نسبة التعلم Learning Rate: أثبتت الدراسات أن التعلم بمساعدة الحاسب قد حقق معدل سرعة قي التحصيل أعلى من اتباع الطرق التقليدية.

٣ - الاحتفاظ بالتعلم Retention of Learning : أظهرت الدراسات أن الاختبارات المؤجلة بينت أن الاحتفاظ بالتعلم بمساعدة الحاسب قد فاقت نتائج التعلم بالطرق التقليدية.

٤ - اتجاهات الطلاب: Attitudes: ظهر من الأبحاث والدراسات أن استخدام التعليم بوساطة الحاسب قد انعكس إيجاباً على اتجاهات الطلاب في المجالات التالية:

- استخدام الحاسب عموماً في التعليم.
- محتوى المقرر، والمواضيع.
- جودة التدريس.
- التعلم الذاتي.

مميزات استخدام الحاسب الآلي في تعليم الجغرافيا

أكد مجلس أمناء مدارس وسط ولاية نيويورك (School Board Policy Manual, 1998) أهمية استخدام الحاسب في تدريس الجغرافيا والتاريخ من حيث وضع المعلومات على هيئة جداول ورسومات بيانية. كما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الحاسب الآلي في تعليم الجغرافيا، فقد أشار القاعود و جوارنة (١٩٩٦م، ص٤) إلى أن للحاسب الآلي مميزات في ميدان تعليم الجغرافيا منها:

١ - ينمي عملية الاستيعاب عند الطلاب من خلال محاكاة الظواهر.

٢ - يشجع على حل المشكلات الجغرافية.

٣ - ينمي عملية تصور الظواهر وتحليلها باستخدام الخرائط.

كما يشير الفار و المقبل (١٤٢١هـ، ص ٨٥) إلى بعض مميزات الحاسب الآلي في تدريس الجغرافيا ومنها :

١ - يدرك الطالب في تعلمه للجغرافيا معنى كل مصطلح ومفهومه وتعميمه عندما يراه نابضاً بالحياة.

٢ - يساعد الحاسب الآلي في تعلم الظواهر الطبيعية والبشرية في محتوى منهج الجغرافيا.

٣ - يؤدي إلى إكساب الحقائق والمهارات وتشجيع الاستقلالية في العمل.

ويشير مصلوخ (د. ت) إلى أنه مع تطور الخبرة والتجارب مع الحاسب الآلي كأداة للتعلم والتفكير، اتضح أن الحاسب يمكن أن يكون وسيلة لإعادة تصميم المناهج والنشاطات الصفية، فبدلاً من النشاطات التعليمية التي كانت تظهر المتعلمين بمظهر سلبي لا دور لهم سوى نقل ما يكتبه المعلم أو تنفيذ توجيهاته، أصبحوا مشاركين فعالين في المشروعات والنشاطات الصفية المبنية على استخدام الحاسب، وعادة ما يعملون فيها متعاونين مع بعضهم البعض ومع المعلم .

لماذا يحب الطلاب التعلم بمساعدة الحاسب ؟

إضافة لما سبقت الإشارة إليه فإن من فوائد التعليم بالحاسب تشكيل اتجاهات وميول الطلاب بصورة إيجابية نحو عملية التعلم، فقد عرضت كوتن (1991) Cotton دراسات لاستقراء آراء الطلاب حول الأسباب التي تجعلهم يحبّون التعلّم بالحاسب الآلي ويفضلونه بدرجة كبيرة على الأساليب التقليدية، ويمكن إيجاز تلك الأسباب فيما يلي:

١. أن الطلاب لديهم نفَس طويل للتعلّم، أي لا يملون.

٢. أنهم لا يحسون بالتعب.

٣. أنهم لا يتضايقون ولا يغضبون.

٤. أن الحاسب يمكنهم من العمل في جو من الخصوصية.

٥. أن الحاسب لا ينسى تصحيح أخطائهم أو الإشادة بإجابتهم الصحيحة.

٦. أن الحاسب يضفي عليهم جواً من المرح والتسلية.

٧. أن الحاسب يمكن الطلاب من تعلم ما يريدون(التعلم الفردي).

٨. أن الحاسب لا يسبب حرجاً للطلاب الذين يقعون في خطأ.
٩. أن الحاسب يجعل من الممكن تجريب خيارات مختلفة.
١٠. أن الحاسب يعطي إجابة (تغذية راجعة) فورية.
١١. أن الحاسب أكثر موضوعية من المدرس، وهو محايد تجاه الجنس أو الخلفية العرقية.
١٢. أن الحاسب يمنح المعلمين وقتاً أكثر لقضائه مع طلابهم بطريقة مفيدة أكثر.
١٣. أن الحاسب دقيق في المسائل والتمارين.
١٤. أن الحاسب يحفز أغلب الحواس على العمل (النظر، السمع، اللمس).
١٥. أن الحاسب يساعد الطلاب على تعلم التهجئة الصحيحة.
١٦. أن الحاسب يعلم على مراحل وجزئيات صغيرة.
١٧. أن الحاسب يهيئ الطلاب لإتقان استخدام الحاسب مما يعود عليهم بالنفع في مستقبل حياتهم.
١٨. أن الحاسب يقلص من الارتجالية في القيام ببعض نشاطات التعلّم باستخدام اليد (مثل الرسومات).
١٩. أن الحاسب يعمل بسرعة – قريبة من سرعة التفكير البشري.

وخاتمة القول هنا إنه لا بد من تضافر جهود جميع الأطراف المعنية حتى تتحقق الاستفادة القصوى من استخدام الحاسب في التعلم والتعليم؛ ويؤكد لِيلّي وآخرون (Lillie et. al. ,1989, p. 184) أن استخدام تقنية الحاسب يعتمد على كل من: المعلمين، مديري المدارس، مدربي المعلمين، واضعي السياسات التعليمية. أي كل من له علاقة بمهنة التعليم.

معايير اختيار استراتيجية التدريس

في ظل التطور العلمي المذهل الذي غطى جميع جوانب الحياة وجميع المجتمعات في عالمنا الحاضر، وفي ظل تنوّع مصادر المعرفة الإنسانية، أصبح المشتغل

بعملية التدريس في واقع يتطلب منه اختيار الإستراتيجية الأفضل في مجال التدريس لإيصال المعلومة لطلابه بأفضل السبل وأيسر الطرق مع إشراك الطالب إشراكاً فاعلاً في العملية التربوية برمّتها، ويذكر زيتون (١٤٢٣ هـ،ص ٤٦٣) أن "استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس، حيث إن الاستراتيجية تكون على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية".

وهذا التطور العلمي والمعرفي المذهل طال جميع مجالات المعرفة، ومنها بطبيعة الحال مجال التربية بعامة، ومجال التدريس بخاصة. ويذكر زيتون (١٤٢٣هـ، ص ٢٦٣) أن التربويين استفادوا "مما أتت به الدراسات عن التعلّم بعامة، ونظريات التعليم بخاصة، فقدموا عدداً من إستراتيجيات التدريس التي يحتاج إليها المعلم بصورة واضحة المعالم والإجراءات، وبشكل يسمح له بالعدول عما ألفه واقتنع به".

وفيما يلي عرض لأهم معايير اختيار إستراتجيات التدريس الأفضل :

أولاً: معرفة المعلم بخصائص الطلاب : (انظر زيتون ٢٠٠٣، ص١٠)

تشمل هذه الخصائص ما يلي:

١. المرحلة العمرية للطلاب.
٢. الصف الدراسي.
٣. المستوى الاقتصادي.
٤. المستوى الاجتماعي.
٥. البيئة السكانية (حضرية، ريفية، صحراوية، إلخ).
٦. مستوى التحصيل الدراسي في السنة الدراسية السابقة.
٧. القدرة القرائية.
٨. مستوى المهارات الدراسية الأخرى المختلفة.

ثانياً: معرفة المعلم بواقع بيئة التعليم

إن بيئة التعليم تشمل مبنى المدرسة والمحيط الواقعة فيه، وتحديداً الجوانب التالية:

١. تـوافر الخـدمات والمرافـق التعليميـة الأساسـية، مثـل المكتبـة والمعامـل اللازمـة وغيرها.

٢. توافر قاعات دراسية جيدة التهوية وذات مساحات مناسبة.

٣. مستوى نظافة المبنى وحداثة بنائه.

٤. مسـتوى الهـدوء في محـيط المدرسـة، وبعبـارة أخـرى خلـو المحـيط مـن التلـوث الضوضائي وأي عوامل إزعاج أخرى.

ثالثاً: تحديد الاستراتيجيات التي تناسب موضوع الدرس

يؤكد زيتون أنه ينبغي تحديد الاستراتيجيات "التي تناسب موضـوع الـدرس أو محتـواه" (٢٠٠٣م ، ص ١٠) .

وعلـى سـبيل المثـال درس في الجغرافيـا يناسـبه أكثـر الاسـتراتيجيات الـتي يـتم فيها استخدام الخرائط الجغرافية، وإشراك الطلاب في عملية التعرف بأنفسهم على مكونات الخريطة على سبيل المثال، ومن ثم استكشاف ما فيها.

رابعاً: اختيار الاستراتيجيات التي تناسب الوقت المحدد للدرس

مـــن المعـــروف أن زمـــن الـــدرس قرابـــة ٤٥ دقيقـــة، ولهـــذا لا بـــد مـــن اختيـــار استراتيجيات يمكن تطبيقها خلال الوقت المتاح للدرس.

خامساً: مناسبة الاستراتيجيات لعدد الطلاب

الاستراتيجيات التي تتطلب قيام الطلاب بأنشطة مختلفة لا يناسب تطبيقها في الفصول الدراسية المكتظة بالطلاب.

سادساً: مدى تحقيق الاستراتيجيات لأهداف الدرس

وهنا تكون خطوات تطبيق الاستراتيجية مبنية على أساس أن تحقق كل خطوة أحد أهداف الدرس، وهكذا.

سابعاً: إمكانية تطبيق الاستراتيجيات في حدود الإمكانات المادية المتاحة

وتشمل هذه الإمكانات المتوافرة في الصف أو المدرسة المعامل والأجهزة والأدوات والمواد المختلفة.

ثامناً: إمكانية تطبيق الاستراتيجيات في المكان المخصص للتدريس

وهذا يشمل توافر القاعات الدراسية المناسبة لتطبيق إستراتيجيات التعليم التعاوني بين الطلاب.

تاسعاً: مدى تفعيلها لدور المتعلم.

عاشراً: إمكانية استخدامها مع أنواع مختلفة من المعرفة.

حادي عشر: مقدرة المعلم على استخدامها.

المبحث السادس

التدريب أثناء الخدمة

In-Service Training

مقدمة

أخذ مفهوم التدريب أثناء الخدمة ينتشر، ويأخذ مكانة وثقة بارزتين لدى كثير من المسؤولين عن المؤسسات الاقتصادية والصحية والاجتماعية والتربوية بمختلف أنواعها ومستوياتها؛ لكونه يسهم في تنمية الموارد البشرية ذات التخصصات المختلفة، وعن ذلك يورد الثبيتي (١٩٩٦م، ص١٠٧):"يعتبر التدريب أثناء الخدمة عاملاً ذا فاعلية في تنمية الموارد البشرية ذات التخصصات المختلفة، ويأخذ أهمية ومكانة خاصة نظرًا لعجز برامج الإعداد قبل الخدمة أحيانًا عن الإعداد الكامل للمتخصصين، وتزايد المعرفة، والتطوير المستمر في مجال التكنولوجيا، ولطبيعة الإنسان حيث يبدأ لديه نوع من النسيان التدريجي لما تعلّمه خلال برامج الإعداد قبل الخدمة".

أهداف التدريب أثناء الخدمة.

يقوم التدريب أثناء الخدمة بدور بارز في تطوير أداء القوى العاملة، ومنها منسوبو التعليم بجميع فئاتهم، وهذا يعود لما يهدف له التدريب أثناء الخدمة من أهداف متنوعة، فقد أورد كل من شريف وسلطان (١٤٠٣هـ -١٩٨٣م، ص١٩) الأهداف التالية للتدريب أثناء الخدمة:

١ - زيادة كفاءة الموظف المتدرب أو المعلم والمدير مما يعينه في درجة متقدمة في الوظيفة والمنصب.

٢ - تحسين أداء الفرد المعلم أو المدير وتطويره يجعله راضياً عن عمله، ومن ثم يساعد في رفع الروح المعنوية التي تزيد من اهتمامه بالعمل الإداري التعليمي.

٣ - تنمية بعض الاتجاهات السليمة نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين في حقل التربية والتعليم.

٤ - تزويد المتدربين من معلمين أو مديرين بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية؛ وغيرها ليواجه تحديات العصر الحديث في مجال عمله التربوي والإداري .

٥ - تنمية الرغبة في استخدام قدرات المتدرب بطريقة أفضل من السابق.

٦ - تحسين مهارات الموظف أو المعلم أو المدير وقدراته وزيادتها ترضي رؤساءهم، وتتيح لهم فرصة الترقي إلى الوظائف والمناصب الأعلى التي ترضي طموحهم وتسرهم، وتكون لهم دوافع ذاتية متجددة يسعون من خلالها إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أو الإدارية التي يعملون فيها، فيكون عملهم هادفاً ومنظماً وذا قيمة وفعالية.

٧ - التدريب المنظم لأفراد المؤسسة التعليمية أو المنظمة يضمن لها الاستقرار، فالمدرسة أو المعهد التي يتدرب فيها مديرها ومعاونوه على العمل الإداري تكون لها القدرة على الاستمرار في العمل .

أساليب التدريب أثناء الخدمة

أخذ مجال التدريب أثناء الخدمة عناية خاصة لدى التربويين في الآونة الأخيرة؛ لكونه يسهم في تطوير العمل التربوي ويعود بالفائدة على الطلاب، ويورد موسى (١٤١٨هـ - ١٩٧٧م، ص ص ٥٩-٨٦) الأساليب التدريبية الأساسية التالية للتدريب أثناء الخدمة:

١ - المحاضرة.

٢ - المناقشة الموجهة.

٣ - التعليم المبرمج.

٤ - الزيارات الميدانية.

٥ - تمثيل الأدوار.
٦ - استمطار الأفكار (العصف الذهني).
٧ - الورشة التدريبية.
٨ - العروض العملية.
٩ - دراسة الحالة.
١٠ - الندوات.

وهي أساليب متنوعة بعضها يندرج تحت مفهوم الأساليب التدريبية الجماعية مثل المحاضرة والمناقشة الموجهة، والبعض الآخر يندرج تحت مفهوم الأساليب التدريبية الفردة مثل التعليم المبرمج، وهذا يعطي كل من المدرب والمتدرب مرونة كبيرة للوصل إلى أهداف التدريب وتحقيقها في الوقت المناسب.

وسائل تنفيذ التدريب أثناء الخدمة

يحتاج منفذ التدريب إلى بعض الوسائل التي يستخدمها لتساعده في بلوغ أهداف التدريب ومنها سبورة الطباشير، سبورة البورسلان، اللوح الدفتري، اللوح الممغنط، ولوح الفلين(فرحات، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ص١٧٥).

ومن الوسائل التي تستخدم في التدريب: الصور الفوتوغرافية، السلايدات، التلفاز التعليمي، والحاسوب(حسنين، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م، ص ص ٢٢٥-٢٣٢).

وصمم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بطرق متنوعة منها البرامج القائمة على الكفايات والأداء، ولها مداخل متنوعة أيضًا مثل مدخل النظم والتعليم الذاتي وغير ذلك. وتقدم على شكل برامج تدريبية وحقائب تدريبية، وغير ذلك من أساليب الإخراج المتعددة، ولكل برنامج تدريبي مكونات وعناصر، ويمر تصميمه عبر خطوات علمية محددة.

ابيض



الفصــل الثالث

إجــراءات الدراسة

ابيض

الفصل الثالث

إجراءات الدراســة

منهج الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى مراجعة أدبيات الدراسة التربوية التي تمت في مجال طرق و أساليب تدريس المواد الاجتماعية، والاستراتيجيات والأطر المتعلقة بذلك، وذلك لتحديد ما يناسب منها لتدريس هذه المواد في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، وبذلك فإن الدراسة الحالية تتبع منهج الدراسة التطويري، وقد أورد عدس (١٤١٨هـ / ١٩٩٧م) عند تصنيفه للأبحاث حسب غاياتها " البحث لغاية التطوير" حيث ذكر أن " الهدف الرئيس للأبحاث التربوية التي تجرى لغايات التطوير ليس اشتقاق نظرية أو اختبار صحتها، ولكن الخروج بنواتج فعالة لاستخدامها في المدارس. وتشمل النواتج التي يمكن الخروج بها من خلال الأبحاث التي تجرى لغايات التطوير أشياء من مثل مواد لتدريب المعلمين ، مواد لتسهيل عمليات التعليم " (ص١٤).

وهذا الأسلوب ينسجم مع طبيعة الدراسة الحالية وما تهدف إليه من تحديد استراتيجيات ونماذج تدريس للمواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي يتدرب عليها ذوو العلاقة من المشرفين التربويين والمعلمين ، وبالتالي يتم تطبيقها والاستفادة منها.

المجتمع الذي استهدفته الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية معلمي المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بالدول الأعضاء بالمكتب.

أداة الدراسة

ولاستكمال المشروع في ضوء أهدافه قام فريق العمل بتصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور، هي :

١ - أساليب وطرق تدريس المواد الاجتماعية.

٢ - نماذج وإستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية.

٣ - مهارات التفكير الناقد.

٤ - قدرات التفكير الابتكاري.

ووضعت الأداة في مقياس متدرج في خمسة مستويات، وتم إرسالها إلى عدد من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية؛ لأخذ وجهات نظرهم بقصد الاستئناس بها في الطرق والأساليب والنماذج والاستراتيجيات المناسبة لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب، وأخذ وجهات نظرهم أيضًا حول مهارات التفكير الناقد، وقدرات التفكير الابتكاري الملائمة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء، وقد أرفق مع الأداة خطاب يوضح الهدف منها، ويحث على استكمالها وإبداء أي آراء أو وجهات نظر وملاحظات وإضافات، وقد كتب سؤال مفتوح بعد كل محور لإضافة أي عنصر ينسجم مع ذلك المحور (طريقة، أسلوب، إستراتيجية ، نموذج) مع ترك حيز مخصص لكتابة ذلك أو كتابة أي ملاحظات أخرى (انظر ملحق رقم ١).

صدق الأداة

ولتحقيق صدق أداة التحكيم، فإن فريق العمل جمع ما شملته الأداة من المراجع العلمية المتخصصة ، ثم عرض الأداة على ستة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، وكلية المعلمين في جدة، والطائف؛ لإبداء ملاحظاتهم المتعلقة بمدى وضوح العبارات ومناسبة كل عبارة للمحور الذي وضعت به، وكتابة أي عبارة يرون إضافتها أو حذفها ، وتم الأخذ بجميع ملاحظاتهم وأصبحت الأداة في صورتها

النهائيـة مشـتملة علـى تسـع وثلاثـين عبـارة محكمـة لطـرق وأسـاليب واسـتراتيجيات ونمـاذج التدريس.

تطبيق الأداة

وبعـد أن تم التأكـد مـن صـدق الأداة وأصـبحت في صـورتها النهائيـة، جـرى إرسـالها بتـاريخ ١٤٢٥/٣/٢٦هـ لتسـعة عشـر متخصصـاً في منـاهج وطـرق تـدريس المـواد الاجتماعيـة مـن العـاملين بكليـات التربيـة بالجامعـات السـعودية وكليـات المعلمـين، وكليـات التربيـة للبنـات (انظـر ملحـق رقـم ٢) بقصـد الاسـتئناس بوجهـات نظـرهم، ولتشـجيعهم علـى المشـاركة فقـد تضـمن الخطـاب الـذي أرفـق لهـم مـع الأداة أن لهـم مكافأة رمزية مقابل استكمال الأداة ، وقد تم استكمال الأداة وإعادتها من قبل أحد عشر محكماً، أي بما نسبته ٥٨٪ تقريبًا، وهي نسبة لا بأس بها.

ثبات الأداة

بما أن ثبات الأداة من الأمور الضرورية، فقد تم حساب ثبات الأداة عن طريق برنامج (SPSS) باستخدام معامل ألفا كورنباخ (Alpha Cronbach)، حيث تبين أن ثبات فقرات الأداة العام قد وصل إلى ٠.٨٧ ، وهي قيمة عالية.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل بيانات الدراسة

استخلصت الإحصاءات الوصفية من واقع إجابات المحكمين بناء على خمسة مستويات من درجة الرضا، حيث (٥) ملائم جدًّا، و (٤) ملائم، و(٣) متوسط، و(٢) غير ملائم، و(١) غير ملائم إطلاقاً.

وقد تم الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري في ترتيب قبول طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس، وقد تم اعتبار قيمة المتوسط الحسابي التي تساوي أو تزيد على ٤.٢٠ لأي طريقة أو نموذج أو استراتيجيات هي القيمة المناسبة

لاختيـار اسـتراتيجيات التـدريس الملائمـة لتفعيـل دور المـتعلم في الحلقـة الثانيـة مـن المرحلة الابتدائية؛ لكونها ملائمة بدرجة عالية جداً حسب المقياس الخماسي الذي تم تطبيقه.

الفصــل الرابــع

تحليل بيانات الأداة وتفسيرها

ابيض

الفصل الرابع

تحليل بيانات الأداة

وتفسيرها

لتحليل بيانات الدراسة تم استعراض البيانات وفق الأسئلة التي تمت الإجابة عليها من قبل المتخصصين في أربعة جداول هي ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه: ما طرق وأساليب التدريس الملائمة لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من وجهة نظر المتخصصين؟ ، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بإجابات المتخصصين ووضعت في الجداول التالية:

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين حول طرق وأساليب التدريس الملائمة لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية وقد رتبت حسب متوسطاتها الحسابية

الطـــريقة أو الأســـلوب (ترتيب تنازلي)	مدى ملاءمتها لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الألعاب التعليمية	٤.٨٢	٠.٤٠
الاستكشاف	٤.٦٤	٠.٥٠
المناقشة	٤.٦٤	٠.٦٧
القصة	٤.٥٥	٠.٦٩
الوصف	٤.٣٦	٠.٩٢
الاستنتاج	٤.٣٦	٠.٩٢
الحوارية والاستجوابية	٤.٢٧	٠.٧٩
الاستقراء	٤.١٨	٠.٩٨
حل المشكلات	٤.٠٠	١.٤١
الشرح	٣.٩١	١.١٤
العصف الذهني	٣.٩١	١.٣٨
المشروع	٣.٧٣	١.١٩

يوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين الخاصة بطرق وأساليب التدريس التي يرون أنها تفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب.

وبالنظر إلى الجدول يتضح أن المتوسطات الحسابية قد انحصرت بين (٤.٨٢) و(٣.٧٣) للألعاب التعليمية، وطريقة المشروع على التوالي، أما الانحرافات المعيارية فقد امتدت من (١.٤١) إلى (٠.٤٠) ، وأن أهم سبع طرق وأساليب تدريس يرى المتخصصون أنها تفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب بدرجة عالية جدًّا هي: الألعاب التعليمية، الاستكشاف، المناقشة، القصة، الوصف، الاستنتاج، الحوارية والاستجوابية حيث زادت متوسطاتها الحسابية على (٤.٢٠).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه : ما الاستراتيجيات والنماذج الملائمة لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب من وجهة نظر المتخصصين، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بإجابات المتخصصين.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين
حول الإستراتيجيات والنماذج الملائمة لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية
في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية وقد رتبت حسب متوسطاتها الحسابية

الاستراتيجية أو النموذج (ترتيب تنازلي)	مدى ملاءمتها لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التعلم التعاوني	٤.٨٢	٠.٤٠
استراتيجية تطوير مهارات التفكير الناقد	٤.٦٤	٠.٦٧
استراتيجية استخدام الحاسوب	٤.٤٥	٠.٦٩
استراتيجية تنمية التفكير الابتكاري	٤.٤٥	٠.٨٢
نموذج برونر Bruner	٤.٤٥	٠.٨٢
نموذج هيلداتابا Hilda Taba	٤.٤٥	٠.٨٢
استراتيجية استخدام الكتاب المدرسي	٤.٣٦	٠.٩٢
استراتيجية دائرة التعليم	٣.٨٢	١.٠٨
نموذج أوزبل Ausubel	٣.٧٣	١.٢٧
إستراتيجية خرائط المفاهيم	٣.٧٣	١.٣٥
نموذج ميريل وتينسون	٣.٦٤	١.٢١
إستراتيجية الموديول Module	٣.٣٦	١.٢٩
نموذج كلوزماير Klausemeier	٣.١٨	١.٤٧
إستراتيجية التخطيط بعيد المدى	٣.٠٩	١.٣٦

يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين الخاصة بالاستراتيجيات والنماذج التي يرون أنها تفعل دور المتعلم في

دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب.

وبالنظر إلى الجدول يتضح أن المتوسطات الحسابية قد انحصرت بين (٤.٨٢) و(٣.٠٩) لاستراتيجية التعلّم التعاوني واستراتيجية التخطيط بعيد المدى، أما الانحرافات المعيارية فقد امتدت من (١.٤٧) إلى (٠.٤٠) وأن أهم خمس استراتيجيات تدريس يرى المتخصصون أنها تفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بدرجة عالية جداً هي: التعلم التعاوني، وتطوير مهارات التفكير الناقد، واستخدام الحاسوب، وتنمية التفكير الابتكاري، واستخدام الكتاب المدرسي حيث زادت متوسطاتها الحسابية على (٤.٢٠)، في حين أن أهم النماذج (الأطر) التي يرى المتخصصون أنها تفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب بدرجة عالية هما نموذج هيلداتابا ونموذج برونر؛ حيث زادت متوسطاتهما الحسابية عن (٤.٢٠) .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ونصه: ما قدرات التفكير الابتكاري المناسبة لتلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من وجهة نظر المتخصصين، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بإجابات المتخصصين .

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين حول قدرات التفكير الابتكاري المناسبة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية وقد رتبت حسب متوسطاتها الحسابية

قدرات التفكير الابتكاري (ترتيب تنازلي)	مدى ملاءمتها للطلاب في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة في الأفكار	٤.٦٤	٠.٦٧
الأصالة	٤.٣٦	٠.٦٧
المرونة	٤.٤٥	٠.٦٩
الإفاضة (إعطاء التفاصيل)	٣.٧٣	١.٠١

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين الخاصة بقدرات التفكير التي يرون أنها ملائمة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

وبالنظر إلى الجدول يتضح أن المتوسطات الحسابية قد انحصرت بين (٤.٦٤) و(٣.٧٣) لقدرة الطلاقة في الأفكار وقدرة الإفاضة على التوالي، أما الانحرافات المعيارية فقد امتدت من (١.٠١) إلى (٠.٦٧) وقدرات التفكير الابتكاري التي يرى المتخصصون أنها مناسبة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بدرجة عالية هي: الطلاقة في الأفكار، الأصالة، والمرونة حيث زادت متوسطاتها الحسابية عن (٤.٢٠) .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ونصه: ما مهارات التفكير الناقد الملائمة لتلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من وجهة نظر المتخصصين، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بإجابات المتخصصين .

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين
حول مهارات التفكير الناقد الملائمة لتلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية
وقد رتبت حسب متوسطاتها الحسابية

مهارات التفكير الناقد (ترتيب تنازلي)	مدى ملاءمتها للتلاميذ في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طرح الأسئلة	٤.٩١	٠.٣٠
الملاحظة	٤.٨٢	٠.٤٠
تحديد السبب والنتيجة	٤.٧٣	٠.٤٧
التمييز بين الموضوعات ذات الصلة بالموضوع والتي لا ترتبط به	٤.٥٥	٠.٥٥
الوصول إلى المعلومات	٤.٤٥	٠.٩٣
التمييز بين الحقيقة والرأي	٤.٣٦	٠.٦٧
طرح الفرضيات	٣.٥٥	١.٢١
التوقع	٣.٤٥	٠.٩٣

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المتخصصين الخاصة بمهارات التفكير الناقد التي يرون أنها ملائمة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

وبالنظر إلى الجدول يتضح أن المتوسطات الحسابية قد انحصرت بين (٤.٩١) و(٣.٤٥) لمهارة طرح الأسئلة ومهارة التوقع على التوالي، أما الانحرافات المعيارية فقد امتدت من (١.٢١) إلى (٠.٣٠)، وأن أهم مهارات التفكير الناقد التي يرى المتخصصون أنها ملائمة بدرجة عالية لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج هي: مهارة طرح الأسئلة، الملاحظة، تحديد السبب والنتيجة، التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والتي لا ترتبط به،

الوصول إلى المعلومات ، والتمييز بين الحقيقة والرأي حيث زادت متوسطاتها الحسابية عن (٤.٢٠).

وفيما يتعلق بالمقترحات التي قدمها المتخصصون عن الأسئلة المفتوحة وعددها خمسة أسئلة؛ فقد أكدت مقترحات محكمي أداة الدراسة المتخصصين التي قاموا بكتابتها في إجاباتهم عن الأسئلة التي تطلبت ذلك على استخدام أسلوب القصة، وتمثيل الدور عند تدريس المفاهيم، والاهتمام بالفروق الفردية، وتفعيل العمل في مجموعات طلابية، والتعلم عن طريق الأقران على أن يكون ذلك في ضوء خصائص نمو طالب هذه المرحلة.

كما أن مقترحات محكمي أداة الدراسة المتخصصين أكدت على استخدام الحاسب الآلي ومراكز مصادر التعلّم في المدارس والمكتبات المدرسية والتركيز على الأشياء المحسوسة والمرئية وجميع ما يدرك بالحواس مباشرة وتفعيل الملاحظة المباشرة لظاهر البيئة المحلية، ومحتويات المتاحف وما يتعلق بذلك من صور ومواد علمية، وما تقدمه الإذاعة المدرسية من مسابقات، ونحو ذلك من الأنشطة الطلابية.

وأكدت ملاحظات محكمي أداة الدراسة المتخصصين على أهمية تكليف الطلاب بعمل مقارنات للظواهر وتصنيف المعلومات، وطرق تحديد الأولويات والتركيز على القيم الإسلامية.

كما أن مقترحات محكمي أداة الدراسة المتخصصين أكدت على الزيارات الميدانية لمشاهدة بعض الظواهر وجمع الصور والعينات والتفاعل مع مصادر البيئة والاطلاع عليها والاستفادة منها، واستضافة بعض المتحدثين في المدرسة أو حجرة الدراسة للتحدث عن بعض المواقف والقضايا والمشكلات في المواد الاجتماعية.

وقد أشارت مقترحات محكمي أداة الدراسة المتخصصين إلى أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية، وتدريب الطلاب على تصميم بعض

الوسـائل، ووضـع رموزهـا ومفـاتيح اسـتخدامها، وكيفيـة الاسـتفادة منهـا في الحيـاة اليوميـة واسـتخدامها لتوضـيح الظـواهر وترتيـب وتصـنيف المعلومـات، وتحديـد أمـاكن الظواهر وتواريـخ حدوث القضايا على شكل خطوط زمنيـة.

وأخيـراً فقـد ركـزت بعـض مقترحـات محكمـي أداة الدراسـة المتخصصين على أهميـة تدريب الطلاب على أسـاليب تقويـم المعلومات والوسائل بما تتناسب مع مرحلة نمو الطالب وقدراتـه.

ابيض



الفصل الخامس

ملخص النتائج

ابيض

الفصل الخامس

ملخص النتائج

قام فريق العمل بمراجعة كثير من كتابات المختصين في الحقل التربوي بصفة عامة، ومجال تدريس المواد الاجتماعية بصفة خاصة من حيث الأهداف والوسائل وأساليب وطرق التدريس وإستراتيجياته، واعتمادًا على طبيعة الدراسة فقد تم تقسيم النتائج التي تم الحصول عليها إلى قسمين وذلك انسجامًا مع مصادرها:

أولاً: نتائج الدراسة النظرية:

١ - إن أهمية التعليم الابتدائي تنبع من كونه النافذة الأولى للتعليم وأساسه في حياة الأفراد، وأن التعليم الابتدائي هو اللبنة الأولى التي تبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، وقد حدد المؤتمر الدولي الحادي والعشرين للتربية العامة الذي عقد في جنيف عام (١٩٥٨م) ثلاثة أهداف أساسية للتعليم الابتدائي، وحددت أربعة أهداف للتعليم الابتدائي على مستوى العالم العربي، كما حددت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وهي إحدى الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج ثمانية أهداف للتعليم الابتدائي.

٢ - إن المواد الاجتماعية تسهم بما لها من طبيعة اجتماعية، وإمكانات متعددة في تربية جيل من النشء ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتسهم بصفة عامة في تحقيق كثير من الأهداف التربوية العامة، وقد وضعت لها سبعة أهداف عامة على مستوى الدول الأعضاء بالمكتب.

وقد ثبت أن هناك علاقة قوية بين أهداف تدريس المواد الاجتماعية وأهداف المرحلة الابتدائية؛ حيث يقدم ثلاث مواد اجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج هي: التاريخ، الجغرافيا، والتربية الوطنية وهذه المواد تشتمل بطبيعتها على معارف ومعلومات من مواد اجتماعية أخرى.

٣ - إن غالبية الدول الأعضاء في المكتب تبدأ بتدريس المواد الاجتماعية من الصف الرابع الابتدائي.

٤ - إن هناك اختلاف بين الدول الأعضاء في المكتب في عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للمواد الاجتماعية حيث تراوحت بين عشر وست حصص أسبوعية.

٥ - أن هناك تباينًا بين الدول الأعضاء في المكتب في تسمية مقررات الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية فهي تسمى: الدراسات الاجتماعية، المواد الاجتماعية، الاجتماعيات، جغرافيا-تاريخ-تربية وطنية.

٦ - إن الدول الأعضاء فالمكتب تتفاوت في عرض القدر الخليجي المشترك في كتب المواد الاجتماعية.

٧ - إن خصائص النمو الجسمي لطالب الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي تنحصر بدرجة كبيرة في تركيزه على مهاراته الحركية وممارسة الأعمال اليدوية ، وتنظيم أدائه الحركي وضبطه ، ما يجعل الاهتمام بالخرائط الجغرافية والتاريخية من وسائل تحقيق النمو الجسمي.

٨ - إن خصائص النمو النفسي والروحي لطالب الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي تتمثل في الرغبة في الاعتماد على الذات لتحقيق احتياجاته، ويكثر لديه الفضول المعرفي، ويدرك قيمة الجماعات والرغبة في القيادة، ما يتطلب

غذاءً روحياً من العقيدة الإسلامية يحبب الطالب في روح العمل الجماعي وتوزيع المسؤوليات بعدالة.

٩ - إن خصائص النمو العقلي لطالب الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي تتمثل في أنه تسود لديه الأنشطة العقلية الحسية حيث يبدأ يدرك معنى العطف والشجاعة والغيرة، ويركز على الأشياء وتصنيفها ومحاولة إيجاد تفسيرات لنشوئها، ويستطيع المعلم أن يجعل الطالب يشارك في عملية التعلم بفاعلية من خلال الاستدلالات المنطقية على بعض الأحداث التاريخية أو الظواهر الجغرافية أو البيئة المحلية ما يشجع على توظيف المقارنات بين الظواهر والخرائط والمفاهيم.

١٠ - إن خصائص النمو الاجتماعي لطالب الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي تتمثل في أنه ينمو لديه عدد من المفاهيم الاجتماعية والسلوكية، ومنها تتكون الاندماجية أو الانعزالية والسيطرة أو المشاركة ما يجعل دروس بعض المواد الاجتماعية مجالاً خصباً لتنمية الاتجاهات الاجتماعية الصالحة كالتعاون والتكامل، ويستطيع المعلم تقسيم الطلاب إلى مجموعات نشاط لجمع بعض البيانات والمعلومات عن المجتمع المحلي، أو آثار أو عينات من الصخور أو عمل صحف حائطية وبرامج إذاعية مدرسية، أو عن البرامج الخدمية التي تقدمها بعض المؤسسات في محيط المدرسة، وذلك لتنمية بعض المفاهيم والقيم لدعم النمو الاجتماعي وتحمل المسؤولية، والتحلي بآداب السلوك واحترام الآخرين وتعويد الطالب روح الجماعة.

١١ - إن أساليب وطرق التدريس تصنف في ثلاث مجموعات، مجموعة تعتمد على المعلم في أغلب مراحلها تمثلها طريقة الإلقاء التقليدية، ومجموعة تعتمد على التعاون بين المعلم والطالب وتمثلها طريقة المناقشة، ومجموعة تعتمد

على الطالب في ضوء توجيهات وإرشادات المعلم ويمثلها استخدام الحاسوب الآلي في التدريس.

١٢ - إن أساليب وطرق التدريس التي يمكن توظيفها في تدريس المواد الاجتماعية هي: طريقة الإلقاء وتشتمل على أسلوب المحاضرة والشرح والقصة والوصف، طريقة المناقشة، طريقة الاكتشاف، الطريقة الاستنباطية، وتشتمل على أسلوب الاستنتاج والاستقراء، الطريقة الحوارية والاستجوابية، أسلوب العصف الذهني، طريقة حل المشكلات، طريقة المشروع، الألعاب التعليمية.

١٣ - إن أهم الاتجاهات التي أشارت الأدبيات التربوية إلى أنها تفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية وتزيد من تحصيله في هذه المواد هي: استخدام المنظمات المتقدمة، أطر اكتساب المفاهيم، خرائط المفاهيم أو الخرائط العقلية، تفعيل استخدام الكتاب المدرسي في التدريس، التعلّم التعاوني، واستخدام الحاسوب الآلي في التدريس.

١٤ - إن للتفكير الناقد عدداً من المهارات منها :

- الدقة في فحص الوقائع والأحداث .
- التمييز بين الحقائق والآراء .
- تحري صدق المعلومات .
- التعرف على الخلل في مسار التفكير .
- تقويم المناقشات .
- الاستدلال والوصول إلى حكم أو إلى مفهوم مع التنبؤ بعواقب القرار.

١٥ - إن للتفكير الابتكاري أربع قدرات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة.

١٦ - إن استراتيجية التدريس تعتمد على طريقة تدريس واحدة أو أكثر أي أنها قد تعتمد على طريقة تدريس واحدة، وتسمى بنفس اسم طريقة التدريس مع

الالتزام في هذه الحالة بمفهوم الاستراتيجية مثل طريقة المناقشة واستراتيجية المناقشة.

١٧ - إن هناك أحد عشر معيارا لاختيار استراتيجية التدريس هي : خصائص الطالب، بيئة التعليم، موضوع الدرس، الوقت المحدد للدرس، عدد الطلاب، أهداف الدرس، الإمكانات المادية، مكان تنفيذ الدرس، تفعيل دور المتعلم، نوع المعرفة، وقدرة المعلم على استخدامها.

١٨ - إن التدريب أثناء الخدمة أخذ ينتشر ويأخذ مكانة وثقة بارزتين عند المسؤولين عن المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية؛ لكونه عاملاً ذا فاعلية في تنمية الموارد البشرية ذات التخصصات المختلفة، وأن برامجه تصمم بطرق متنوعة منها البرامج القائمة على الكفايات والأداء، ولها مداخل متنوعة مثل مدخل النظم والتعلم الذاتي، وتقدم على شكل برامج وحقائب تدريبية وغير ذلك.

ثانيًا: نتائج تحليل بيانات الدراسة الميدانية التي تم الحصول عليها من إجابات المختصين على أداة تحكيم الدراسة اتضح ما يلي:

١ - إن أساليب وطرق التدريس التي تفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج بدرجة عالية جداً من وجهة نظر المتخصصين هي: الألعاب التعليمية، الاستكشاف، المناقشة، القصة، الوصف، الاستنتاج، الحوارية والاستجوابية.

٢ - إن استراتيجيات التدريس التي تفعل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج بدرجة عالية جداً من وجهة نظر المتخصصين هي: استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية تطوير مهارات التفكير الناقد، واستراتيجية

استخدام الحاسوب، وإستراتيجية تنمية التفكير الابتكاري، وإطار اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الأساسية (لبرونر)، واستراتيجية التفكير الاستقرائي لـ(هيلدا تابا) واستراتيجية استخدام الكتاب المدرسي.

٣ - إن قدرات التفكير الابتكاري الملائمة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج بدرجة عالية جداً من وجهة نظر المختصين هي: الطلاقة في الأفكار، والأصالة، والمرونة.

٤ - إن قدرات التفكير الناقد الملائمة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج بدرجة عالية جداً من وجهة نظر المختصين هي: طرح الأسئلة، الملاحظة، تحديد السبب والنتيجة، التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والتي لا ترتبط به، والوصول إلى المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

ومما سبق، فإن فريق العمل تبنى مجموعة من الاستراتيجيات لتدريس المواد الاجتماعية وتفعيل دور المتعلم في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، وهذه الاستراتيجيات كما يلي :

١ - استراتيجية استخدام الكتاب المدرسي.

٢ - استراتيجية استخدام الحاسوب.

٣ - استراتيجية التفكير الاستقرائي Thinking Inductively .

٤ - استراتيجية الاكتشاف Discovery strategy.

٥ - استراتيجية العصف الذهني.

٦ - إستراتيجية المناقشة.

٧ - إستراتيجية الألعاب التعليمية.



المراجـــــــع

ابيض

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1 - إبراهيم، خيري علي (١٤١٠هـ)، المواد الاجتماعية في مفاهيم التعليم بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

2 - إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد وأحمد سعد مرسي (١٩٧٦م)، المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

3 - أبو سرحان، عطية عودة (١٤٢١هـ)، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية. دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

4 - أبو سته ، فريال عبده عبده (١٩٨٧م) مدى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنصورة.

5 - أبوسعيدي، نور العين (٢٠٠٥م) مهارات التفكير العليا. على الشبكة العالمية، http://www.alshamsi.net/friends/b7ooth/media/thinking_capabilities.html

6 - إدارة التعليم بمحافظة الخرج ، الموقع الرسمي على الشبكة العالمية : www.khaymah.com/ajt/ast.html .

7 - أنيس، إبراهيم، وعبدالحليم منتصر، وعطيه الصولي، ومحمد خلف الله أحمد (١٩٧٢م)، المعجم الوسيط، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

8 - بار، روبرت، وآخرون (١٤٢٠هـ)، تعريف الدراسات الاجتماعية، ترجمة: الشعوان، عبد الرحمن. النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

9 - البحراني، وداد بنت عبد الله جمعة (٢٠٠٢م) قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم الأساسي والتعليم العام في سلطنة عمان. رسالة ماجستير في

علم النفس التربوي. إشراف د. علي مهدي كاظم، جامعة السلطان قابوس.
http://www.moe.gov.om/tosd/files/a/2.htm

١٠ - بحيري، السيد (٢٠٠٦م) التعلم التعاوني. مقالة منشورة على الشبكة العالمية http://www.almekbel.net/bh-cooperative.htm

١١ - بامشموس، سعيد ونور الدين عبد الجواد (١٤٠٠هـ)، التعليم الابتدائي: دراسة منهجية. شركة الطباعة العربية السعودية المحدودة، العمارية الرياض.

١٢ - بلقيس، أحمد، وتوفيق مرعي (١٤٠٨هـ ، ١٩٨٧م) الميسر في سيكو لوجية اللعب، الطبعة الثالثة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

١٣ - الثبيتي، ضيف الله عواض حمود (١٩٩٤م)، الإعداد اليومي للدروس لدى مدرسي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينه مكة المكرمة :دراسة وصفية. كلية التربية، جامعه عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٢٦: ص ص ٢٠٢- ٢٣١.

١٤ - الثبيتي، ضيف الله عواض حمود، (١٩٩٦م)، دراسة تقويمية لدورة مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر المديرين. مجلة التربية المعاصرة.

١٥ - جامل، عبد الرحمن (١٤٢٢ هـ)، طرق تدريس المواد الاجتماعية. دار المناهج، عمان، الأردن.

١٦ - الجبر، سليمان محمد، وعلي سر الختم عثمان (١٤٠٣هـ)، اتجاهات حديثه في تدريس المواد الاجتماعية. دار المريخ للنشر، الرياض.

١٧ - جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٨م)، الموهبة والتفوق و الإبداع. دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

١٨ - جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠١م)، تنمية مهارات التفكير الناقد، الحلقة التدريبية الثانية، مشروع التدريب على مهارات التفكير العليا والقدرات القيادية بمدارس الملك فيصل، النافع للبحوث والاستشارات العلمية، الرياض.

١٩ - جـروان، فتحـي عبـد الـرحمن (٢٠٠٢م). تعلـيم الـتفكير: مهـارات وتطبيقـات. دار الفكر، الأردن.

٢٠ - الجوادي، حسن مصطفى و أحمد عزت صالح (١٤٠٦هـ). تطور التعليم بالمملكة العربية السعودية، ج١ التعليم الابتدائي، دار الأصفهاني للطباعة، جدة.

٢١ - الحـازمي، جبريـل بـن علـى فـارس (١٤١٨هـ) أبـرز معوقـات التـدريب في حـرس الحـدود وأهـم الحلـول الممكنـة لهـا مـن وجهـة نظـر المدربين والمتـدربين في معهـد الحـدود بالريـاض وجـدة، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، قسـم الإدارة التربويـة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٢ - حامـد، عبـد الـرحمن (١٤٢٢هـ)، طـرق تـدريس المـواد الاجتماعيـة. دار المنـاهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٣ - حامد، عبد السلام (١٩٨٥م)، التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب، القاهرة.

٢٤ - حريـري، هاشـم بكـر (٢٠٠١م)، إدارة الفصـل بأسـلوب الـتعلم التعـاوني وأثـره في تحصيل الطلاب الدراسي. مجلة جامعه أم القرى للعوم التربوية الاجتماعية والإنسانية. لمجلد (١٣)٢: ص ص ١٠ -٣٦.

٢٥ - حسنين ، حسين محمد (١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م)، طرق التدريب، مجدلاوي، الطبعة الثانية عمان، الأردن.

٢٦ - حسـين، ثـائر، وعبـد الناصـر فخـرو (٢٠٠٢م)، دليـل مهـارات الـتفكير. دار الـدرر للنشر والتوزيع، عمان.

٢٧ - حسـين، محمـد حسـين (١٤٢٢هـ)، أسـاليب العصـف الـذهني المطـابع التعاونيـة. عمان، الأردن.

٢٨ - الحقيل، سليمان عبد الرحمن (١٤١٥هـ)، التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مطابع الشريف، الرياض.

٢٩ - الحقيل، سليمان عبد الرحمن (١٤١٧هـ)، التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية. الرياض.

٣٠ - الحقيل، سليمان عبد الرحمن (١٤١٧هـ)، نظام وسياسية التعليم في المملكة العربية السعودية. ط١٠، الرياض.

٣١ - حمدان، محمد زياد (١٩٨٥م)، طرق منهجيه للتدريس الحديث. دار التربية الحديثة، عمان.

٣٢ - حميدة، فاطمة إبراهيم (١٩٩٦م)، المواد الاجتماعية: أهدافها،محتواها، وإستراتيجيات تدريسها. مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

٣٣ - حميدة، إمام مختار وآخرون (٢٠٠٠م)، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣٤ - الحنفي، سهام حنفي محمد (٢٠٠٢م)، أثر استخدام المنظمات المتقدمة على تحصيل طلاب كلية الآداب لمفاهيم علم الاجتماع السياسي والاحتفاظ بها وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه المادة. العدد ٧٧: ص ص ١٤٦– ١٧٤.

٣٥ - الحيلة ، محمد محمود (١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م) الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعلمياً، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

٣٦ - الخضراء، فادية عادل عبد (١٤٢٥هـ)، برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لطالبات المرحلة المتوسطة وفاعليته في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري في المواد الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية. قسم التربية، جدة.

٣٧ - الخطيب، رداح، الخطيب أحمد (٢٠٠١م) التدريب المدخلات– العمليات– المخرجات، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

٣٨ - الخولي، محمد علي (١٩٨١م)، قاموس التربية (إنجليزي عربي). دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان.

٣٩ - دبـور، مرشـد وإبـراهيم الخطيـب (١٩٨٧م)، أسـاليب تـدريس الاجتماعيـات. دار الأرقم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٠ - الدمياطي، فوزية (١٤١٩هـ)، استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس التاريخ وأثره في تنمية التفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤١ - دنيـا، محمـود طنطـاوي (١٤٠٢هــ)، إسـتراتيجيات تـدريس المـواد الاجتماعيـة. مكتبة الفلاح، الكويت.

٤٢ - دي بونـو، ١٩٩٧م، الـتفكير الإبداعـي (ترجمـة). المجمـع الثقـافي، أبـوظبي، دولـة الإمـارات العربية المتحدة .

٤٣ - رضوان، أبو الفتوح ومبارك فتحي يوسف(١٩٨٥م)، المواد الاجتماعية في التعليم العام (أهدافها. مناهجها. طرق تدريسها). دار المعارف، القاهرة.

٤٤ - زيتون، حسن حسين (١٤١٩هـ) ، تصميم التدريس:رؤية منظومية. عالم الكتب، القاهرة.

٤٥ - زيتـون ، حسـن حسـين (٢٠٠٣م) ، إسـتراتيجيات التـدريس رؤيـة معاصـرة لطـرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

٤٦ - زيتون، كمال عبد المجيد (١٤٢٣هـ /٢٠٠٣م) التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

٤٧ - سـعادة، جـودت أحمـد، اليوسـف، جمـال يعقـوب (١٩٨٨م)، تـدريس مفـاهيم اللغـة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان .

٤٨ - سـعادة، يوسـف جعفـر(١٤١٤ هــ / ١٩٩٣ م) التـدريب أهميتـه والحاجـة إليـه - أنماطه– تحديد احتياجاته – بناء مراجعه والتقويم المناسب له، الدار الشرقية القاهرة مكتبة البراق الكويت.

٤٩ - السـكران، محمـد، أحمـد (٢٠٠٢م)، أسـاليب تـدريس الدراسـات الاجتماعيـة. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٠ - السليمان ، سعد أحمد (١٤٢٣هـ) القدر الخليجي المشترك في كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة تحليلية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٥١ - سليمان، ممدوح سليمان (١٤٠٨هـ)، أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب التدريس وإستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، ٢٤: ص ص ١١٩— ١٤٥.

٥٢ - سمر قندي ، نعيمة بنت قاري نصر الدين (١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م) أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي وبقاء التعلم لمقرر التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي أدبي بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج ،كلية التربية بمكة، جامعة أم القرى.

٥٣ - السيد، جيهان كمال محمد (١٤٢٣هـ)، تدريس الدراسات الاجتماعية. مكتبة الرشد، الرياض.

٥٤ - الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٢٦ هـ) إعداد البرامج التدريبية التدريب الفعال، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥٥ - شريف، غانم سعيد، وسلطان، حنان عيسى (١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية ، دار العلوم للطباعة والنشر ، الرياض، المملكة العربية السعودية .

٥٦ - شلبي، أحمد إبراهيم (١٤١٧هـ)، تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، مكتبة الدار التربية للكتاب.

٥٧ - عاقل، فاخر (١٩٧٩م) معجم علم النفس، الطبعة الثالثة، بيروت، دار العلم للملايين.

٥٨ - عبـد الجبـار، محمـد محمـود، ومحمـد صـلاح النبابتـه (١٤٠٨هــ/١٩٨٨م) سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل العادي والمعوق، الطبعة الثانية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥٩ - عبيدات، سليمان أحمد (١٩٨٩م)، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، الأهلية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.

٦٠ - عثمان، حسن (١٤٠٣هـ)، طرق التدريس (الجزء الثاني، طرق تدريس المواد الاجتماعية – الجغرافيا والتاريخ). مكتبة الرشد، الرياض.

٦١ - عثمان، محمد الصائم (١٤٢١هـ)، تدريب المعلمين أثناء الخدمة: بعض التجارب المعاصرة، مكتبة الخبتي الثقافية، بيشة، المملكة العربية السعودية.

٦٢ - عرفات،محمد مروان (١٤٠٤هـ)، طرائق تدريس الجغرافيا. مطبعه جامعة دمشق.

٦٣ - الغامدي، حمدان أحمد ونور الدين محمد عبد الجواد (١٤٢٢هـ)، تطور نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية. مطبعة التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٦٤ - الفار، إبراهيم عبد الوكيل، المقبل، غدناته سعيد (١٤٢١هـ)، أثر تعليم الجغرافيا المعزز بالحاسب الآلي على تحصيل واتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ٩٩ .

٦٥ - فرحات، فاروق أحمد (١٤١١هـ / ١٩٩١م)، مدخل النظم في النشاط التدريبي، شركة مطابع نجد التجارية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦٦ - فرحان، اسحق أحمد و توفيق ولي (١٩٨٤م)، تعليم المنهاج التربوي: أنماط تعليمية معاصرة. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

٦٧ - القاعود، إبراهيم علي، جوازنه، علي (١٩٩٦م)، أثر التعليم بوساطة الحاسب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا، مجلة جرش، العدد الأول، إربد، جامعة جرش.

٦٨ - القـاعود، إبـراهيم (١٤١٢هـ)، الدراسـات الاجتماعيـة: مناهجهـا، أسـاليبها، تطبيقاتها. دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

٦٩ - الكثيري، راشد بن حمد، ومحمد بن عبد الله النذير (٢٠٠٠م) التفكير: ماهيته، أنواعه، أهميته. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، دار الضيافة، جامعه عين شمس.

٧٠ - الكلـزة، رجـب أحمـد، ومختـار، حسـن علـي (١٤١٥هـ)، المواد الاجتماعيـة بـين التنظير والتطبيق. المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة.

٧١ - لبيب، رشدي (١٩٨٦م)، معلم العلوم مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي والمهني. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٧٢ - اللقـاني، أحمـد حسـين، علـي أحمـد الجمـل (١٤١٩هـ)، معجـم المصـطلحات التربويـة المعرفيـة في المنـاهج وطـرق التـدريس، الطبعـة الأولى، عـالم الكتـب، القاهرة.

٧٣ - اللقـاني، أحمـد حسـين ، وسـليمان ، فارعـة حسـن محمـد (١٩٨٥م) التـدريس الفعال ، عالم الكتب ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

٧٤ - مجلة المعلم الإلكترونية ، الموقع الرسمي للمجلة على شبكة الإنترنت العالمية : www.almualem.net/magalat2.html .

٧٥ - محمـد، حفـني إسماعيـل، ٢٠٠٤م، التفـاكر (العصـف الـذهني). http://kwna.jeeran.com

٧٦ - محمود، صباح وآخرون (١٩٩٦م)، طرائق تدريس الجغرافيا. دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

٧٧ - مختار، حسن بن علي (١٤١٥هـ). أهمية وتطبيق طرق استخدام الكتاب المدرسي من قبل موجهي ومعلمي المواد الاجتماعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية،

سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٧٨ - مصطفى، صلاح عبد الحميد. (١٤١٠هـ)، التعليم الابتدائي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.

٧٩ - مصلوخ، محمد علي بن إسماعيل (د. ت) مقالة منشورة في موقع الإشراف التربوي بالمدينة على الشبكة العالمية،
http://www.eshraf-madina.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1

٨٠ - مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٠٥هـ)، صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام بدول الخليج (الجزء الثالث). الرياض.

٨١ - منسي، حسن (١٩٩٩م)، مناهج وأساليب تدريس المواد الاجتماعية. دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

٨٢ - منير كامل ميخائيل (١٩٩٦). التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي والعشرين. مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس.

٨٣ - موسى، عبدالحكيم (١٤١٨هـ / ١٩٧٧م) ، التدريب أثناء الخدمة.

٨٤ - الموسوي، علي شرف (٢٠٠٦م) مهارات التفكير العليا. مقالة منشورة في موقع المؤلف http://www.al-musawi.com/ وكذلك على الرابط
http://www.memar.net/vb/archive/index.php/t-532.html

٨٥ - المولد، حليمة عبد القادر عابد (١٤٢٢هـ)، فاعلية نموذج ميرل وتينسون في إكساب المفاهيم الجغرافية لتلميذات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشوره ،كلية التربية، قسم المناهج، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

٨٦ - ميلر، سوزانا (١٣٩٤هـ ١٩٧٤م) سيكو لوجية اللعب ، ترجمة: رمزي حليم يسى، مراجعة: أحمد زكي صالح، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .

٨٧ - النحلاوي، عبد الرحمن (د . ت)، أصول التربية الإسلامية. دار الفكر.

٨٨ - النحلاوي، عبد الرحمن، عثمان عبد الكريم، ومحمد خير، عرقسوسي، (١٣٨٩هـ)، التربية وطرق التدريس (الجزء الأول: طرق التدريس العامة والخاصة). الرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية، الرياض.

٨٩ - نشواتي، عبد المجيد (١٤٢٣هـ)، علم النفس التربوي. دار الفرقان، إربد، الأردن.

٩٠ - الهاشمي، عبد الحميد (١٩٩٢م)، علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقه. مكتبة الخانجي، القاهرة.

٩١ - وزارة التربية، دولة الكويت، موقع الوزارة على الشبكة العالمية، أهداف تدريس المواد الاجتماعية في مراحل التعليم العام. http://www.moe.edu.kw/teacher-l/society/ahdaf5.htm

٩٢ - وزارة التربية والتعليم، دولة قطر، موقع الوزارة على الشبكة العالمية، صناعة المنهج.

٩٣ - وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان ، موقع الوزارة على الشبكة العالمية ، التعليم الأساسي.
http://www.moe.gov.om/modules.php?name=BasicEdu&file=a_edu

٩٤ - وزارة المعارف (١٤١٦هـ)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، الطبعة الرابعة.

٩٥ - وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية، مقررات مواد الجغرافيا والتاريخ للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي لعام ١٤٢٥هـ. ١٤٢٦ هـ .

٩٦ - وزارة التربية والتعليم ، دولة قطر ، الاجتماعيات ، للصف الخامس والسادس الابتدائي للعام ١٤٢٤هـ. ٢٠٠٣م.

٩٧ - وزارة التربية والتعليم ، دولة قطر ، (٢٠٠٦م) http://www.moe.edu.qa/Arabic/books/art7-1.shtml.

٩٨ - الوسيط، تأليف مجمع اللغة العربية بجمهورية مصر العربية.

٩٩ - الياور، عفاف بنت صلاح بن حمدي (١٤٢٣هـ) نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة في ضوء التحولات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات بجدة.

١٠٠ - يحيى، حسن عايل أحمد ، المنوفي ، سعيد جابر (١٤٢٣هـ)، المدخل إلى التدريس الفعال.الدار الصولتية للتربية، الرياض.

ثانياً : المراجــع الأجنبيــة :

101- Allen, F. and others (1983), *Longman dictionary of American English*.Longman, Inc. N.Y., USA .

102- Banks, James A. And Ambrose A. Clegg, Jr (1977) Teaching Strategies For The Social Studies Inquiry , Valuing , And Decision-Making , Second Edition , Wesley Publishing Company , Inc . Philppines .

103- Bangert-Drowns, R. L.; and others (1985). "Effectiveness of Computer-Based Education in Secondary Schools." Journal of Computer-Based Instruction 12/3 (1985): 59-68.

104- Bruner, J, (1961) *The Act of Discovery*. Harvard Educational Review, V.31 (1).

105- Cotton, Kathleen *(May 1991*), "Computer - Assisted Instruction," *School Improvement Research Series* (SIRS) , North West Regional Educational Laboratory, http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu10.html.

106- De Bono, E. (1989), *Six Thinking Hats*, Mica Management Resources, USA.

107- Dembo, Myron H., 2003. An Examination of Cognitivism: Psychology of Knowledge and Strategies.

108- http : // www.duq.edu/~tomei/ed711psy/c_bruner.htm

109- Freeman, J. (1996). “Encouraging Creativity in the Gifted” a paper presented in “The Region workshop”, Amman, Jordan.

110- Gordan, Rawland, (1995). “Instructional design and creativity: A response to Criticized”. Educational Technology.

111- Hess, Diana (2004), "Discussion in Social Studies: Is it Worth the Trouble?" *The Official Journal of National Council for the Social Studies*. 68 (2):151-155.

112- Joyce Bruce And Marsha Weil (1986) Models Of Teaching , Third Edition, Prentice Hall . Inc , New Jersey .

113- Judith Conway, 1977. Educational Technology's Effect on Models of Instruction. (http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/ discoverylearn/ index.htm).

114- Lillie, David L., et al. (1989), Computers and Effective Instruction: Using Computers and Software in the Classroom. Longman, N. Y., USA .

115- Merrill D. and Goodman R. (1972). *Selecting Instructional Strategies and Media: A Place to Begin* .National Special Media Institutes.

116- Osborn, Alex, Yaur (1991). *Creative Power*, Motorola University Press, Schaumburg, Illinois.

117- Polette, N. (1982). 3R's for the gifted: Reading, Writing and research. Littleton, CO, Libraries Unlimitted. USA.

118- Preparing for a successful barinstorming session. 2004, www.isixsigma.com .

119- School Board Policy Manual (October 1998), Wappingers Central School District, NY, "COMPUTER-ASSISTED INSTRUCTION", http://wappingersschools.org/ Board/BPM/BPM4/BPM4526.html

120- Smith Stacie Nicole (2004) Teaching for Civic Participation With Negotiation Role Plays Social Education Vo. 68 No. 3 pp,194 - 179



الملاحق

ابيض

الملحق الأول

أداة الدراسة

سعـادة   الموقـــر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تتصف المرحلة الابتدائية بأنها أول الخبرات العملية الاستقلالية المستمرة في حياة الطالب. ويتلقى الطالب في هذه المرحلة مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات في جوانب متعددة، ومن ضمن ذلك المواد الاجتماعية. ونحن بصدد إعداد دراسة تتعلق بتصميم نموذج تدريبي لتطوير استراتيجيات لتدريس المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية (الصفوف الرابع والخامس والسادس) من المرحلة الابتدائية لتفعيل دور المتعلم في دراسة هذه المواد. ولخبرتكم الواسعة في مجال طرق تدريس المواد الاجتماعية، فقد وقع الاختيار على سعادتكم لتزودونا بمرئياتكم وفقاً للاستبانة المرفقة.

كما نأمل أن تكون أحكامكم وملاحظاتكم ومقترحاتكم في ضوء عمر الطالب في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وفي ضوء طبيعة المواد الاجتماعية لتلك المرحلة التعليمية في الدول الأعضاء، وذلك وفقاً للمقياس الخماسي التالي:

ملائم جداً (٥)   ملائم (٤)   متوسط (٣)

غير ملائم (٢)   غير ملائم إطلاقا (١)

وستكون هناك مكافأة مالية رمزية نظير ذلك.

شاكرين لسعادتكم كريم تجاوبكم وسرعة ردكم.

رئيس فريق العمل

أ. د. ضيف الله بن عواض الثبيتي

س١-أ: ما مـدى ملاءمـة الطـرق والأسـاليب التدريسـية التـاليـة لتفعيـل دور المتعلم في دراسـة المـواد الاجتماعيـة في الحلقـة الثانيـة مـن المرحلـة الابتدائيـة، وفقـاً للدرجات من ٥ (ملائمة جداًّ) إلى ١ (غير ملائمة إطلاقاً)؟

م	الطـريقـة أو الأسـلوب	مدى ملاءمتها لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية				
		٥	٤	٣	٢	١
١	القصة					
٢	الوصف					
٣	الشرح					
٤	المناقشة					
٥	الاستكشاف					
٦	الاستقراء					
٧	الاستنتاج					
٨	الحوارية والإستجوابية					
٩	العصف الذهني					
١٠	حل المشكلات					
١١	المشروع					
١٢	الألعاب التعليمية					

س١-ب: هـل تقترحـون سـعادتكم أي طـرق أخـرى تضيفونها إلى القائمـة أعلاه ممـا يعدُّ صالحاً لتفعيل دور المتعلم في دراسـة المواد الاجتماعية للحلقـة الثانيـة من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب؟

....

....

....

س٢- أ: ما مدى ملاءمة الاستراتيجيات والنماذج التالية لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب وفقاً للدرجات من ٥ (ملائمة جداً) إلى ١ (غير ملائمة إطلاقاً)؟

الاستراتيجية أو النمـــوذج	مدى ملاءمتها لتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية				
	٥	٤	٣	٢	١
نموذج أوزبل Ausubel					
نموذج هيلداتابا Hilda Taba					
نموذج ميريل وتينسون					
نموذج برونر Bruner					
نموذج جانييه Gagne					
نموذج كلوزماير Klausemeier					
إستراتيجية الموديول Module					
إستراتيجية خرائط المفاهيم					
إستراتيجية دائرة التعليم					
إستراتيجية تنمية التفكير الابتكاري					
إستراتيجية تطوير مهارات التفكير الناقد					
إستراتيجية التخطيط بعيد المدى					
إستراتيجية استخدام الكتاب المدرسي					
إستراتيجية التعليم التعاوني					
إستراتيجية استخدام الحاسوب					

س٢- ب: هـل تقترحـون سـعادتكم أي نمـاذج أو إسـتراتيجيات أخـرى تضـيفونها إلى القائمـة أعـلاه ممـا يعـد صـالحاً لتفعيـل دور المـتعلم في دراسـة المـواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية؟

....

....

....

....

س٣- أ: مـا مـدى مناسبة قدرات الـتفكير الابتكاري التاليـة لطلاب الحلقـة الثانيـة من التعليم الابتـدائي، وفقـاً للـدرجات مـن ٥ (ملائمـة جـدًّا) إلى ١ (ضـعيفة جدًّا)؟

القــدرة	مدى ملاءمتها لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج				
	٥	٤	٣	٢	١
الطلاقة في الأفكار					
المرونــة					
الأصـالة					
الإفاضة (إعطاء التفاصيل)					

س٣- ب: تأمـل مـن سـعادتكم إبـداء أي مقترحـات أو إضـافات في الفـراغ أدنـاه فيمـا تتعلق بقدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الحلقة الثانيـة مـن التعلـيم الابتدائي.

....

....

....

س-٤- أ: ما مدى ملاءمة مهارات التفكير الناقد التالية لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، وفقاً للدرجات من ٥ (ملائمة جداً) إلى ١ (غير ملائمة إطلاقاً)؟

المهـــارة	مدى ملاءمتها لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج				
	٥	٤	٣	٢	١
التمييز بين الحقيقة والرأي					
تحديد السبب والنتيجة					
طرح الفرضيات					
التوقع					
الوصول إلى المعلومات					
الملاحظة					
طرح الأسئلة					
التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والتي لا ترتبط به					

س٤- ب: في الفراغ أدناه نرجو من سعادتكم إضافة أي مهارات أخرى للتفكير الناقد السابقة لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء بالمكتب، أو أي مقترحات حول ذلك.

....

....

....

....

....

س٥: نرجو من سعادتكم إضافة أي مقترحات ترونها فيما يتعلق بتفعيل دور المتعلم في دراسة المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق الثاني

محكمو أداة الدراسة

معلومات عن المحكم

نرجو من سعادتكم ملء الفراغات أدناه، شاكرين تعاونكم.

اسم المحكم: . . . .

جهة العمل: . . . .

التخصص العام: . . . .

التخصص الدقيق: . . . .

تاريخ الحصول على درجة الدكتوراة: . . . .

الجامعة التي حصل منها على الدكتوراه: . . . .

الرتبة العلمية: . . . .

مجالات الاهتمام البحثي: . . . .

رقم التليفون: . . . .

العنوان الدائم: . . . .

البريد الالكتروني: . . . .

أسماء المحكمين

م	الاســـــم	مقر العمل وقت إجراء الدراسة	التخصص
١ -	*أ.د. حسن بن علي مختار*	مجلس الشورى	طرق تدريس الاجتماعيات
٢ -	أ.د. سليمان بن سعد السليمان	كلية المعلمين – الرياض	طرق تدريس الاجتماعيات
٣ -	أ.د. فوزية ابراهيم دمياطي	كلية التربية – المدينة المنورة	طرق تدريس الاجتماعيات
٤ -	أ.د. رضا عبده القاضي	كلية المعلمين – جده	وسائل تعليمية
٥ -	د. محمد مريزن عسيري	كلية المعلمين – أبها	طرق تدريس الاجتماعيات
٦ -	د. ميازبنت خليل الصباغ	كلية التربية للبنات – الرياض	طرق تدريس تاريخ
٧ -	د. علي حامد الثبيتي	كلية المعلمين – الطائف	طرق البحث التربوي
٨ -	د. إبراهيم العلي الدخيل	كلية التربية – جامعة أم القرى	مناهج عامة
٩ -	د. رضوان فضل الرحمن الشيخ	كلية التربية – المدينة المنورة	طرق تدريس الاجتماعيات
١٠ -	د. فوزي بن صالح بنجر	كلية التربية – جامعة أم القرى	طرق تدريس الاجتماعيات
١١ -	د. عايض ضيف الله الثبيتي	كلية المعلمين – الطائف	طرق تدريس تاريخ
١٢ -	د. محمد صدقة حنيفة	كلية المعلمين – مكة المكرمة	طرق تدريس الاجتماعيات
١٣ -	د. أسماء زين الأهدل	كلية التربية للبنات – جده	طرق تدريس جغرافيا

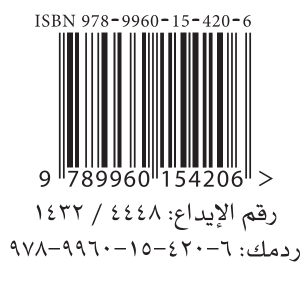
١٤ -	د. فوزية محمد الدوسري	كلية التربية للبنات - الرياض	طرق تدريس جغرافيا
١٥ -	د. حمد عبدالله الخويطر	كلية المعلمين - الرس	طرق تدريس جغرافيا
١٦ -	د. عبدالله جاسم الهاجري	كلية التربية – جامعة الكويت	قسم المناهج
١٧ -	د. حمد بن سليمان السالمي	كلية التربية –جامعة السلطان قابوس	قسم المناهج
١٨ -	د. سمير عبدالباسط	كلية التربية – المدينة المنورة	طرق تدريس الاجتماعيات
١٩ -	د. عبدالحميد عويد الخطابي	كلية المعلمين – جده	طرق تدريس جغرافيا



أساليب وطرق تدريس
المواد الاجتماعية

يهدف هذا الكتاب إلى تعرّف أبرز مشكلات الطفولة النفسية والسلوكية والاضطرابات النفسية وتشخيصها، وطرق التعامل معها بأساليب علمية مجربة تعتمد على أسس علمية دقيقة، كل ذلك بأسلوب علمي ميسر حتى يتمكن المربون والآباء والأمهات من الاستفادة منه في معالجة مشكلات الأطفال.

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج



ISBN 978-9960-15-420-6
9 789960 154206 >
رقم الإيداع: ٤٤٤٨ / ١٤٣٢
ردمك: ٩٧٨-٩٩٦٠-١٥-٤٢٠-٦

للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج: مكتبة تربية الغد
جوال ٠٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٠٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤(٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣(٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية